علم النفس الاجتماعى التربوى

دراسة توجيهية



الأستاذ الدكتور

على السيد سليمان

أستاذ ورئيس قسم علم النفس الإرشادى
جامعة القاهرة



دار الجوهرة
للنشر والتوزيع

علم النفس الاجتماعى التربوى

دراسة توجيهية

فهرسه أثناء النشر
الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية المصرية
السيد سليمان، على
علم النفس الاجتماعى التربوي/ على السيد سليمان
تدمك 978-977-6456-26-6
علم النفس الاجتماعى
24×17

رقم الإيداع 2014/11590



دار الجوهرة للنشر والتوزيع

٩٣ شارع مصطفى النحاس ـ الدور التاسع ـ مدينة نصر ـ القاهرة ـ جمهورية مصر العربية
الهاتف: ٠٠٢٠٢ ٢٦٧٠٩٢١٥
فاكس: ٠٠٢٠٢ ٢٦٧١٨٢٨١
Dar.al-jawhrah.al-mutakdma@live.com
www.daraljawharh.com

علم النفس الاجتماعى التربوى

دراسة توجيهية

أ. د علي السيد سليمان

أستاذ علم النفس الإرشادى

جامعة القاهرة



المحتويات

مقدمة فى خلاصة

يجمع علماء النفس فى تعريفهم لعلم النفس الاجتماعى على أنه هوالعلم الذى يدرس سلوك الفرد كما يظهر فى المواقف الاجتماعية المختلفة. أى أن الموضوع الذى يهتم هذا العلم بدراسته هو الدراسة العلمية للسلوك الذى يقوم به الفرد تحت تأثير المنبهات الاجتماعية المختلفة والعلاقات التى تجمع بين هذه المنبهات.

وتعنى الدراسة العلمية تلك الطريقة المنظمة للمعرفة وتعتمد هذه الطريقة على المنهج التجريبى. والمنهج التجريبى هو ذلك المنهج الذى يعتمد على الملاحظة Observation ويعتمد على افتراض الفروض Hypotheses واجراء التجارب والقياس Easement.

ولكل جزئية من هذه الجزئيات فى المنهج التجريبى أهمية خاصة تختلف عن غيرها، ويرجع السبب فى ذلك إلى درجة التقدم العلمى الذى يكون قد وصل إليه هذا العلم أو ذاك. فالاعتماد على الملاحظة وحدها يدل على مرحلة غير متقدمة فى العلم فى حين أن التمكن من أجراء التجارب وقياس الظواهر يدل على أن العلم قد بلغ مستوى راق من التقدم. ومع ذلك فيجب علينا أن نعرف أ ن المنهج التجريبى وحده ما هو الا لبنة من لبنات البناء العلمى، حيث

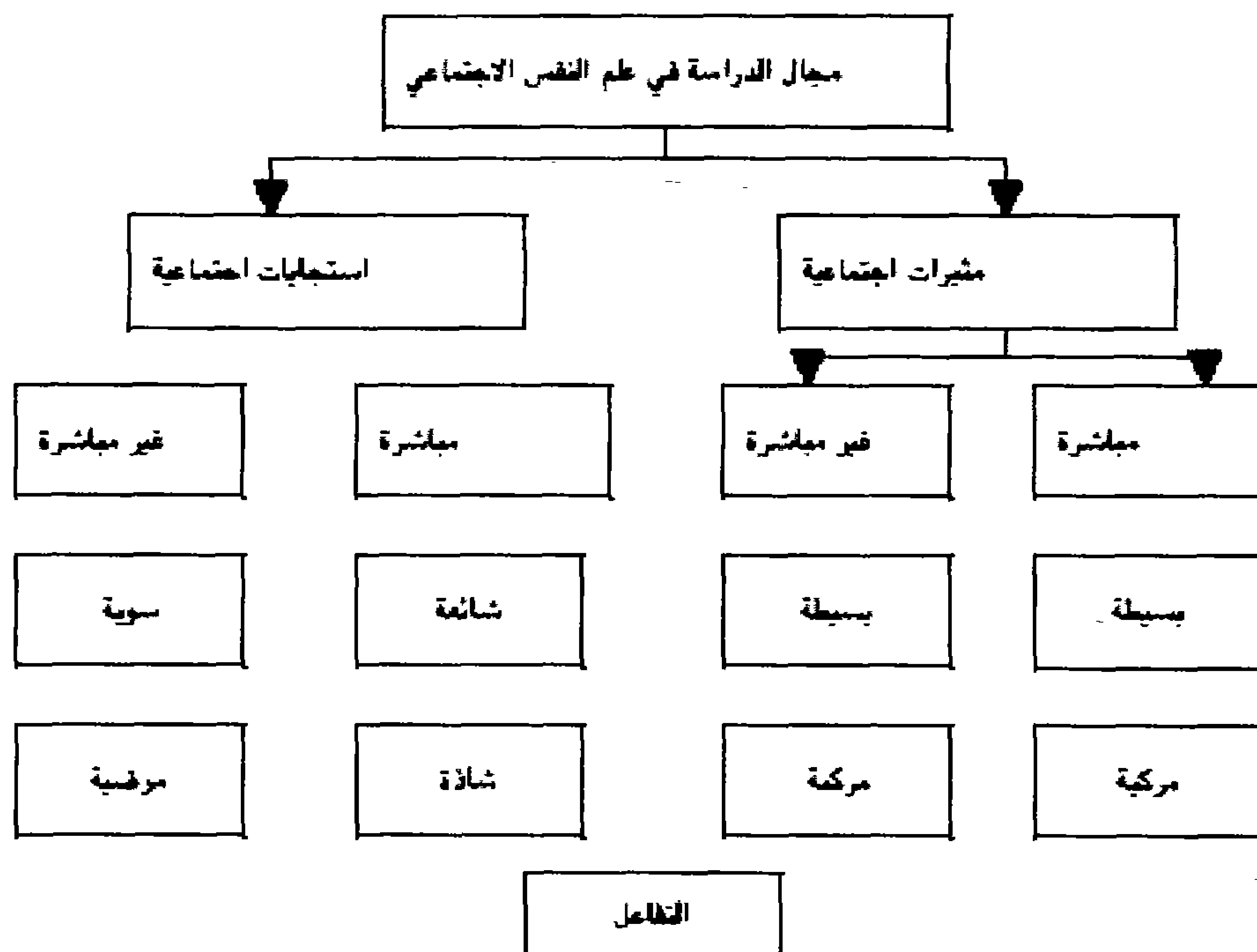
يكتمل البناء بالنظام الكامل أو بصياغة النظرية أو مجموعة النظريات التى تربط عدد من الوقائع التى امكن تسجيلها عن طريق الملاحظة أو الكشف عنها عن طريق التجارب. وبالتالى فإن النظرية أو مجموعة النظريات تحاول أن تقدم لنا تفسيرا للظاهرة أو الظواهر موضوع الدراسة.

أما السلوك فهو جميع أنواع الاستجابات التى تصدر عن الفرد، ويستجيب هذا التعريف على جميع انواع النشاط المختلفة التى يقوم بها الفرد سواء فى ذلك النشاط الارادى اوالنشاط اللارادى، وكذلك السلوك اللفظى والسلوك الحركى وسلوك التفكير والتذكر والادراك وزيادة أو نقص افرازات الغدد، وهذه جميعا كما اثبتت الدراسات التجريبية تتأثر بالظروف الاجتماعية التى تحيط بالفرد.

أما المنبهات الاجتماعية أو المواقف الاجتماعية فهى مجموعة الظروف الاجتماعية التى تحيط بالفرد وتؤثر فيه فى لحظة ما ويقصد بالظروف الاجتماعية المثيرات stimulus الاجتماعية وانواع العلاقات التى تربط بين هذه المثيرات. ففى العلاقات الثنائية ستتحدث عنها فيما بعد ـ التى تتم فيها مواجهة بيد شخصية موقف ما، نجد أن العلاقة بينها لا تتأثر فقط بشخصية كل منهما وانما بطبيعة الموقف الذى التقيا فيه. وعندما تكون العلاقة ثلاثية نضيف إلى ما سبق طبيعة العلاقة التفاعلية بين الشخص (أ)، (ب)، وبين الشخص (ج)، وذلك ان الشخص (ج) لا يتأثر بكل من الشخص (أ) والشخص (ب) كل على حده ولكنه يتأثر بالعلاقة القائمة بينهما فيشعر بالارتياح أو يشعر بالقلق .

وتشير كلمة اجتماعى إلى العلاقة التى تنشأ بين فرد وآخرين من بنى جنسه، والتغييرات التى تحدث فى السلوك نتيجة اتصال الفرد بغيره بشكل مباشر

أو غير مباشر يمكن وصفها بانها تغييرات اجتماعية. والشكل التالى يوضح تخطيطا بسيطا للمثيرات والاستجابات الاجتماعية التى توضح مجال الدراسة فى علم النفس الاجتماعى.



من هذا الشكل يتضح أن عالم النفس الاجتماعى يهتم بكل ما ينطوى عليه الموقف الاجتماعى من مثيرات اجتماعية مباشرة أو غير مباشرة، بسيطة أو مركبة، كما يهتم بدراسة الاستجابات الصادرة عن الفرد ردا على هذا المنبهات أو المثيرات، سواء كانت هذا الاستجابات مباشرة أو غير مباشرة، شائعة أو شاذة، سوية أو مرضية، كما يتضح أنه يركز أهتمامه بوجه خاص فى دراسة التفاعلات التى تتم بين المثيرات والاستجابات فهو لا يهتم فقط بوصف

المثيرات وتصنيفها ثم وصف الاستجابات وتصنيفها، ولكنه يهتم بالقاء الضوء على التفاعلات المحتملة بين المثيرات والاستجابات.

وتوضح لنا هذه النقطة أن التفاعل هو النقطة المركزية التى تدور حولها جميع الدراسات فى علم النفس الاجتماعى.

من المثيرات الاجتماعية المباشره البسيطه، المثيرات السمعية مثل سماع صوت استغاثه مفاجئ لمرة واحده، أو رؤية طفل يلعب فى الشارع، وفجاة يختفى فى أحد البيوت. ومن أمثلة المثيرات الاجتماعية المباشرة المركبه، ألتقاء أحدنا بواحد من أصدقائة بعد غياب حيث نمكث معا بعض الوقت فيقض المديق على مسامع صديقة الكثير من كان الاخبار والذكريات، هذا الموقف لا يدل على أن المثير هنا كان بسيطا، فإن أى شخص منا يتعرض لمثل هذا الموقف يكون عرضه لعدد كبير من المثيرات، يعتمد بعضها على والبعض الآخر يعتمد على الاشارات والاعياءات، وبين كل لحظه وأخرى تحدث مثيرات جديده فى ضؤ مجرى الحديث الذى يدور بيننا. ومن أمثلة المواقف أو المثيرات المباشره المركبة أيضا موقف المعلم فى الفصل أمام التلاميذ أو مع زملائه أو حتى موقف الأب مع أفراد أسرته أو موقف الطفل مع أبيه وأمه وأخوته. وتتفاوت درجة المثيرات المباشرة المركبه فى درجة تركيبها، وتتوقف هذه الدرجة على عوامل متعدده ـ سنتعرض لها فيما بعد ـ وتمثل البساطه والتركيب فى المثيرات الاجتماعية متصلا تقع عليه العديد من المثيرات المتدرجه من البساطه إلى التقصير.

مركب. بسيط

أما المثيرات غير المباشره فما هى غالبا الا الوقائع النفسية أو الرموز

الحضارية والاجتماعية. فنجد أن زكرياتنا عن بعض الأحداث الماضية، وكذلك أحلامنا كلها تدور حول تحقيق أمل نرجوه أو تعويض نجاح فإننا ـ ومن المثيرات الاجتماعية غير المباشرة أيضا توقعاتنا عن المستقبل، وتوقعاتنا للطريقة التى سنحقق بها الفوزا معنيا أو سيتم بها استقبالنا من صديق أو جماعة، وكذلك الأفكار التى تدور فى عقولنا عما يجب ومالا يجب فى أحد المواقف، وتصوراتنا عن رأى الآخرين فينا، وما يتطلبه هذا الرأى من ضرورة الظهور بمظهر معين، وضرورة السلوك بطريقة معنية. نجد أن هذه المثيرات مثيرات اجتماعية وغير مباشرة. فهى اجتماعية لانها تحدث نتيجة تعاملنا مع الآخرين، وهى غير مباشرة لانها لا تتضمن حضور الآخرين أثناء نشاط هذه المثيرات، وتأثيرها فى سلوكنا.

ومن الأمثلة على المثيرات غير المباشرة البسيطه، تذكرنا بصورة أحد الأشخاص مع عدم تذكر أسمه، وعدم تذكر المرقف الذى تم التعرف عليه فيه. وقد أتذكر أسم أحد الأشخاص مع عدم تذكرى أى شىء عن هذا الشخص، وقد يجد الواحد منا نفسه يردد مقطعا من الأغانى مع عدم تذكره لباقى الأغنية، ولا الملابسات التى تحيط بها، أو به أثناء سماعه لهذه الأغنية لأول مرة. أما عن المثيرات المركبة، فإننا نجد ان معظم ذكرياتنا مركبة وخاصه مايكون منها متعلقا بأشخاص أرتبطنا بهم بروابط قوية أو سبق أن تعاملنا معهم. أن الأمثلة الواضحة على ذلك تأمل الشخص لعلاقته بزوجته أو بصديقة أو بأمه أو أبيه، هنا سيجد الشخص أن ذكرياته تتألف من عناصر متعدده، منها ما يثير مشاعر الحب أو ـ الكراهية والنفور، الاحترام أو الاحتقار.

ومن المثيرات الاجتماعية غير المباشرة، الرموز الحضارية المادية مثل

الابنية والأجهزة و الملابس ووسائل النقل وغيرها، وهى كلها حقائق مادية، السبب فى وجودها هو التفاعل الذى تم بين منتجيها ومستعمليها هذه الرموز الحضارية قد تكون هى الجانب الرئيسى الذى نتفاعل معه فى البيئة الاجتماعية، وفى أحيان أخرى تكون هى الأرضية التى تساهم بدرجة كبيرة فى تشكيل سلوكنا مع الآخرين. فالعامل يتفاعل مع آله، والمشترى يتفاعل مع الأشياء التى يريد شرؤها. ولعل من يدقق النظر فى كل منشآت القريه والمدينه يجد أن هناك أختلاقا فى هذه المنشات، وأختلاف المنشآت يؤدى إلى اختلاف السلوك من حيث درجتى لبساطه ـ والتصفيد ـ وهناك جرائم ترتكب فى الريف ليس لها ما يناظرها فى المدينه، كما أن هناك جرائم فى المدن الكبرى ليس لها ما يناظرها فى القريه، ولنفس على ذلك السلوك فى الدول ذات الحضارات المتفاوته.

وتعتبر الرموز الاجتماعية من أهم ما أنتجته الحضارة من وجهه نظر علم النفس الاجتماعى، فاشارات المرور فى الشوارع تعتبر من الحركات التعبيرية التى تصدر عنا متمثله فى حركات الايدى والاصابع وملامح الوجه أو تحريك الرأس وهز الكتفين ومط الشفتين، هذه كلها حركات تعبيرية تعمل كرمزم اجتماعية لها معان محددة. دقه الرموز الاجتماعية تظهر فى الغة المكتوبه والمنطوقه. ومن الرموز الاجتماعية أيضا الامتناع عن القيام بأعمال معينه، مثل الامتناع عن التدخين عند البنات، أو الامتناع عن التدخين أمام الأب حيث يدل ذلك على حيث يدل ذلك على الاحترام، ومن رموز الاحترام أيضا أمتناع الزوج مثلا عن ذكر أسم زوجته أمام أصدقائه.

المهم أن هذه الرموز جميعا تخدم عملية الاتصال COMMUNIC ATION التى يدونها يستحيل وجو التفاعل بين الأشخاص أو بين الجماعات من

أكثر الاستجابات الاجتماعية شيوعا بطريقة مباشرة نجد الاكلام والابتسام والضحك والانفعالات المختلفه مثل الغضب والحزن والفرح والقلق. وهذهالاستجابات مباشرة بمعنى أنها تصدر عن الشخص عقب استقباله للمثيرات، وقبل انتقاله من الموقف الذى توجد به هذه المثيرات إلى موقف آخر. وهناك استجابات مباشرة بمعنى أنها تصدر عن الشخص عقب استقباله للمثيرات، وقبل انتقاله من الموقف الذى توجد به هذه المثيرات إلى موقف آخر. وهناك استجابات مباشره شاذه، والمقصود بالشذوذ هنا هو الشذوذ الاحصائى، أى أن هذه الاستجابات قليله الحدوث، مثل استجابات الود والالفه والصداقة. ومن هذا المنطلق أيضا تعتبر المحاولات الانتحاريه أو الانتحا من الاستجابات الشاذه.

ومن أبرز أمثله الاستجابات غير المباشرة ما يعرف باسم الاستجابات المؤجله مثل تأجيل الاكل فى الصيام أو تأجيل ممارسة الجنس حتى يتم الزواج. وأهم الاستجابات التى تدخل فى هذا الاطار هى الاتجاهات attitudes والمعتقدات beliefs والمعايير الاجتماعية norms وهذه الاستجابات ليست وقائع سلوكية لها زمان معى أو مكان محدد، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نشاهدها مشاهدة مباشرة وأنما نستنتج وجودها. ومن المعروف ان الاتجاهات والمعتقدات والمعايير الاجتماعية تترتب جميعا على تفاعل الشخص مع أنواع معينه من المثيرات فى عدد كبير من مواقف الحياه، وبذلك تكون بمثابة استجابات تراكمية، ذلك أنها تراكمات لآثار التفاعل بين الفرد وجوانب معينه من البيئة الاجتماعية. ومن هذا المنطلق يمكن أن ننظر إلى سمات الشخصية الفعليه منها والمزاجية على أنها استجابات تراكمية. فلا يكاد يستطيع واحد من الباحثين الجد أن ينكر أن الذكاء والقدرات العقلية تعتبر إلى حد ما استجابات تراكمية نتيجة لتفاعل الشخص

مع البيئة الاجتماعية والحضارية التى يصدق عليها بصفة خاصة الاستجابات السوية والاستجابات المرضية.

ولعل الدارس لعلم النفس الاجتماعى هنا يدرك أن عالم النفس الاجتماعى يركز اهتمامه فى معرفة التفاعل بين المثيرات والاستجابات كما ان مهمته لا تقتصر على مجرد الوصف والتصنيف. ويشير مفهوم التفاعل إلى التأثير المتبادل بين نظامين أوأكثراً ويشير التفاعل بصفة خاصه إلى تلك العلاقة بين طرفين، وهى تجعل من سلوك احدهما مثيرا لسلوك الآخر، حيث يتحول هذا السلوك نفسه إلى مثير لسلوك الشخص الأول. وهنا يمكن القول ان جميع المواقف الاجتماعية لا يحدث التأثير فيها من طرق واحد أو فى أتجاه واحد بل ان التأثير بمضى من كل الطرفين واليهما بالتبادل. ولذلك سميت بالعلاقات التبادليه ـ سيأتى الحديث بالتفصيل بعد ذلك ـ فسلوك الآخرين الموجه الينا يكون بمثابة مثير يترتب عليه صدور استجابة منا. هذه الاستجابة تكون بمثابة مثير للاخرين يترتب عليها حدوث استجابة منهم وهكذا.

دكتور على السيد سليمان

القاهرة فى ٤ يونية ٢٠١٤

الفصل الأول

علم النفس الاجتماعى نشاته وتطوره

تبدأ الدراسة الاجتماعية لعلم النفس الاجتماعى بالجمع وبالأسرة وغيرها من التنظيمات الاجتماعية وتنتهى من ذلك إلى الفرد كجزء من الجماعة.

وتبدأ الدراسة النفسية فى علم النفس الاجتماعى بتفاعل الفرد مع غيره وبعلاقاته التى تنشا من دوافعه وشخصيته التى يحددها المجتمع والثقافة الموجودة فى المجتمع وينتهى الامر إلى الجماعة.

النوع الأول من الدراسات يعرف باسم علم الاجتماع النفس أما النوع الثانى فهو الذى يسمى بحق علم النفس الاجتماعى. الدراسة فى العلم الأول تبدأ من العام وتنتهى بالخاص، أما الطريقة الثانية فتبدا بالخاص وتنتهى إلى العام، ويقصد بالتصميم هنا صفات الجماعة، والتخصيص هو صفات الفرد. الطريق الأولى اقرب إلى منطق العلوم النظرية فى حين ان الطريقة الثانية هى اقرب ماتكون إلى منطق العلوم التجريبية.

قلنا فى المقدمة ان علم النفس الاجتماعى هو ذلك الفرع من فروع علم النفس الذى يهتم بدراسة ظاهرة السلوك الاجتماعى، وخاصة سلوك الأفراد،

ثم يمتد بعد ذلك لدراسة سلوك الجماعة. والمنهج النفسى الاجتماعى لدراسة السلوك هو منهج التفاعل أو التاثير المتبادل.

ومن هنا فإن مشكلة علم النفس الاجتماعى تكمن فى التفرقة بينه وبين علم الاجتماع..

يرى بعض العلماء انه يجب على علم النفس الاجتماعى ان يقصر دراسته على الفرد فقط فى تفاعله مع الآخرين حتى يمكنه ان يستقل عن علم الاجتماع. ولكنهم فى نفس الوقت يهتمون بدرجة كبيرة بدراسة الخصائص النفسية الاجتماعية للجماعة، وخاصة الجماعة الصغيرة. ومن هنا فإنه من المهم التفرقة بين العلمين على أساس المفاهيم التى يستخدمها كل منهما.

قد يقرر المتامل لأول وهلة ان علم النفس الاجتماعى باخذ مفاهيمه من دراسة سلوك الأفراد فى حين ان علم الاجتماع ياخذ مفاهيمه من التنظيمات والمؤسسات الاجتماعية، ولكن مزيدا من التامل يوضح لنا ان هذه التفرقة ليست حقيقية، حيث يظل التداخل قائما، لان وجود علم النفس الاجتماعى مرتبط بمصدرين مختلفين هما علم الاجتماع وعلم النفس والبعض يضيف اليهما علما آخر هو علم الانثروبولوجى وهناك مصادر أخرى تضرب بجذورها فى علوم الاقتصاد والسياسة.

ويعتبر علم النفس هو المصدر الأساسى فى دراسة علم النفس الاجتماعى وذلك لانه من خلاله يتم دراسة أثر الدوافع النفسية على السلوك الاجتماعى للافراد كما ان لعلم النفس دور هام فى دراسة الدوافع الاجتماعية المكتسبة والتى تتمثل فى دراسة الاتجاهات والتعصب، وكذلك أثر كل من التنافس والتعاون على انتاج الأفراد. كما ان البحث العلمى فى ميادين الطفولة والنمو

كان له أثر فى أبحاث التنشئة الاجتماعية للطفل وفى دراسة العمليات النفسية المختلفة التى تتم أثناء تكيف الفرد والتوافقة مع البيئة التى يعيش فيها، وتجعله يخضع لقوانين المجتمع وتقاليده، وتجعله يمتنع ان اشباع عن اشباع رغباته الا من خلال القنوات الشرعية التى تسمح بها النظم الاجتماعية.

وقد ساهم علم الاجتماع فى تموجيه بعض أبحاث علم النفس الاجتماعى لدراسة سيكلوجية الجماعات الصغيرة وديناميات المجتمع وقياس الرأى العام وغيرها من الموضوعات التى تتصل بكل من الجماعة والمجتمع.ولكن يجب الايغيب عن اذهاننا فى لحظة ما ان الفرد فى تفاعله الاجتماعى هو جوهر البحث فى علم النفس الاجتماعى.

أما الانثروبولوجيا فيمكن النظر إليها على انها هى المصدر الحقيقى لاهتمام علم النفس الاجتماعى بالثقافة وكذلك بالمجتمعات البدائية والصور البسيطة للنشاط الاجتماعى الأول ومظاهر تطور هذه الصور من المجتمعات البدائية إلى المجتمعات المتقدمة.

أما عن المصادر الفرعية لعلم النفس الاجتماعى فإننا نجد اهمها يتركزفى علمى الاقتصاد والسياسة، ولكنه مع ذلك يختلف عنهما فى موضوعاته وفى مناهجه ـ فعلوم الاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم الاجتماعية تهتم بدر اسةخصائص التجمعات الكبرى للإنسان، كما يهتم بتصنيف الناس إلى فئات، وإلى تحليل لمؤثرات السلوكية الاجتماعية مثل البيع والشراء والانتخابات، فى حين ان علم النفس الاجتماعى يعالج هذه النواحى على انها أنماط من السلوك عند أنماط من البشر.

يتضح من ذلك الاختلاف بين علم النفس الاجتماعى وتميزه عن العلوم

الأخرى فى انه يهتم بكل مظهر من المظاهر الاجتماعية للإنسان، ولذلك فإننا يمكننا ان نعتبره علم دراسة تفاعل الإنسان مع غيره من الأفراد باعتبار انه عضو فى الجماعة التى ينتمى إليها.

أهمية علم النفس الاجتماعي

يتفق الباحثون على ان لعلم النفس الاجتماعى أهمية مباشرة تتضح فى مدى اهتمامه بالحياة اليومية للناس، ومدى ارتباط هذه الحياه بالنواحى التطبيقية لهذا العلم. أما الأهمية العامة فهى تتصل بحياة المجتمع العالمى وما يرنو إليه من الحرية والسلام والامن والقلق من الحروب

تتضح الأهمية العلمية المباشرة لعلم النفس الاجتماعى من مدى احتياج كل من يتعامل من الجماعات ومع أفراد هذه الجماعات لهذا العلم. فالمعلم يحتاج لعلم النفس الاجتماعى حتى يتمكن من فهم الخصائص النفسية الاجتماعية للفصل الدراسى فى المدرسة بوصفه جماعة صغيرة توجد بين أفرادها علاقات تحددها مراحل التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى وتؤدى إلى مظاهر التعاون والتنافس والالفه والنفور والتعلم والتفكير الجماعى. ويستعين الاخصائى بعلم النفس الاجتماعى فى مهمة ودراسته وتوجيهه للمناسك الاجتماعى والقيادة والاتجاهات والتعصب. ويستفيد رجال الصناعة من علم النفس الاجتماعى فى فهم العلاقات الإنسانية، بين العمال والروح المعنوية وعلاقة تلك الروح بالانتاج وبالصحة النفسية للعاملين. ويحتاج ضباط القوات المسلحة لعلم النفس الاجتماعى لفهم سلوك جماعة الجنود وتوجيهم وتدريبهم، وكذلك رفع مستوى الروح المعنوية، والافادة من الشعور بالولاد والتعلق فى بناء شخصية المقاتل. ويحتاج الإنسان فى حياته الخاصة لعلم

النفس الاجتماعى لفهم سلوكه هو والذين معه وفى ما يحدث من تفاعل بينه وبين الآخرين، وفى فهم الخلفيات الاجتماعية والثقافية التى تحدد أنماط هذا السلوك وتجعل الفرد يقبل على البعض ويعرض عن البعض الآخر، ويتقبل التضحية فى موقف ما يرفضها فى موقف آخر.

أما عن الأهمية العالمية فنجد ان علم النفس الاجتماعى يهدف نحو اقامة مجتمع جديد فاضل تتكافا فيه الفرض لجميع الناس فى حدود قدراتهم المختلفة، وتتسع وحداته الاجتماعية لفترة من الوطن إلى النوع الإنسانى وتشيع فيه المثل الإنسانية العليا، وهو يسعى لتحقيق هذه المثل بدراسة الظواهر النفسية الاجتماعية ليخضعها للتجارب والابحاث. وإذا كانت جميع العلوم تضع ضمن اهدافها امكانية التنبؤ بالمستقبل فإن علم النفس الاجتماعى لا يختلف عن غيره من العلوم فى هذا الصدد ان علم النفس الاجتماعى ان يخدم المجتمعات بما يقدمه من تنبؤات تنذر بما سوف يحدث ولهذا الانذار أهمية خاصة لانه يساعد على توجيه النشاط الاجتماعى وليس هذا الانذار ومهما بالغيب، ولكنه يعتمد على التنبؤ العلمى باحداث الغد بما يساعدعلى رسم صورة لحياة المستقبل يمكن فى تجنب مشكلات الماضى، وهذا يوضح لنا أيضا أهمية علم النفس الاجتماعى فى بناء المستقبل.

وهناك مهمة أخرى تقع على عائق علم النفس الاجتماعى وهى مهمة العمل على وضع الأسس السليمه للحياة الاجتماعية، وذلك أن معظم الأزمات التى تواجه مجتمع من الجمعيات تقع بسبب فقدان الثقة بين فرد وآخر وبين جماعة وأخرى، والثقة كما نعلم، هى إلاحالة نفسية تدخل مجالات الدراسة فى يدان علم النفس الاجتماعى، ومن هنا يمكن القول أن هذا العلم يستطيع أن يساهم

فى مرحل وعلاج المشكلات الاقتصادية والمشكلات السياسية ومشكلات الحرب والسلام.

ونجد أن أهمية هذا العلم تمتد إلى ميدان الصناعية فيدرس أثر العلاقات النفسية الاجتماعية على رفع مستوى الانتاج، ونجده يدخل أيضا ميدان بناء الجيوش والقوات الدفاعية والمحاربه فيعمل على رفع الروح المعنوية فى شخصية المقابل. كما نجده فى حياتنا اليومية الخاصه، وفى علاقاتنا الاجتماعية.

أما عن نشأة هذا العلم فإننا نجده قد نشأ كغيرة من العلوم فى أحضان الفلسفة وتحول عبر التاريخ إلى علم يهتم بالتجريب. ولدراسة تاريخ العلم أهمية خاصة، فدراسة التاريخ تعطيفا الدرس وتجعلنا نتعلم من الماضى، ذلك أن من لا يعرفون التاريخ يكررون أخطاء الماضى والذين يعرفون التاريخ يتعلمون من خبرات الماضى ولقد أستفدنا من تاريخ النشأة الأولى لهذا العلم من خلال الملاحظات العلمية المدققة ومن خلال الفروض الموضوعية الجيده، والتى مازالت تصلح للتجريب حتى وقتنا هذا. لقد أهتم علم النفس الاجتماعى وهو مازال يحبو فى أحضان الفلسفة بالطبيعة البشرية، فنجد أن أفلاطون يؤكد على أهمية البيئة الاجتماعية فى تشكيل الطبيعة البشرية الاجتماعية، وكان أرسطو يؤكد على أهمية المحددات البيولوجية، ومنذ ذلك التاريخ نشات فكرة الانقسام بين أهمية كل من الوراثة والبيئة. وانتقلت المشكلة إلى ميدان القيم التى تحدد سلوك الإنسان فنجد ان هوبز Hobz يقرر ان الإنسان شرير بطبيعته، والمجتمع هو الذى يتولى اصلاح ذلك الشر، فى حين اختلف جان جاك روسو عنه وقرر ان الإنسان خير بطبيعته وان المجتمع هو الذى يفسده. هذا العرض التاريخى

يبين لنا وجود تياران مختلفان يؤكد احدهما ان الإنسان كائن اجتماعى يستعين بغيره ولا يعيش منعزلا عن الآخرين فى حين يؤكد التيار الثانى على ذاتية الإنسان ويتبنى فكرة رفض سيطرة الجماعة على الإنسان الفرد. وقد أدى هذا الاختلاف إلى ظهور اتجاهين يؤكد احدهما انانية الفرد ويقرر ان الذات تنظر دائما للاخرين على انهم وسائل لتحقيق رغباتها أو اعداء يجب الانتصار عليهم حتى يمكن تحقيق هذه الرغبات والاهداف. أما الاتجاه الآخر فهو اتجاه يركز على أهمية العلاقات الطيبة والحرص على تماسك الجماعة وصلابتها.

علم النفس الاجتماعى يتخطى هذا الصراع ويذهب إلى مفهوم جديد لا يؤكد أهمية الجماعة على حساب الفرد، ولا يؤكد أهمية الفرد على حساب الجماعة. ولكنه يقيم دراسته وابحاثه على العلاقات الاجتماعية التى تنشا بين الأفراد. وقد اضاف بعض البحاث بعد ذلك أهمية العوامل البيئية الطبيعية فى تشكيل سلوك الفرد.. وقد تاكد هذا الاتجاه الجديد بظهور ما يعرف حاليا باسم علم النفس البيئى.

المهم ان علم النفس الاجتماعى تحول بصورة تدريجية من الفلسفة إلى صورته العلمية، فبدا الكتاب فيه يهتمون بدراسة القوانين النفسية العلمية التى تحرك الجماعات كوحده، واهتم فوندت فى دراسة النفسية الاجتماعية بدراسة اللغة والقوانين والتراث الشعبى، وبدا العلماء بعد ذلك يهتمون بملاحظة وبتحليل الظواهر التى تساعد فى تسفير وفى فهم السلوك النفسى الاجتماعى. وفى القرن العشرين كانت البداية الحقيقة لعلم النفس الاجتماعى كعلم حيث بدأ يتخلص تماما من التشتت فى الفكر وفى موضوعات الدراسة، وأتجه العلماء بعد ذلك يحاولون سد وأستكمال نقاط الضعف القديمة ايمانا منهم بأهمية هذا

العلم فى مجال الرأى العام والاتجاهات السياسية ومتطلبات العمل والسياسة وأثر التطور العلمى الحديث على حياة الأفراد والجماعات، وقد أدى كل هذا إلى تعدد أساليب ومناهج البحث والدراسة.

وفى أوائل القرن العشرين أيضا بدأ علم النفس الاجتماعى يهتم بدراسة مشكلة الدوافع ففى ذلك الوقت ألف مكدوجل كتابة مقدمه فى علم النفس ـ الاجتماعى وألقى الضوء على هذه المشكلة. وحدث تطور جديد أنتقل بالدوافع من تصور مكدوجل إلى الحديث عن الاتجاهات النفسية التى أصبحت من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعى الحاضر. وهناك دراسات أخرى بدأت تأخدها طريقها إلى ميدان البحث التجريبى فى علم النفس الاجتماعى مثل الاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد، وخصوصا بعد ان نشرايزنك النتائج التى توصل إليها فى ابحاثه فى مجال الاستهواء والتى نشرت فى كتابة المعروف باسم «المعقول واللامعقول فى علم النفس» Sense and nonrense in ps-dolgy. وفى أمريكا اهتم العلماء بدراسة مشكلات التفاعل النفسى الاجتماعى والعلاقاتالاجتماعية بين الأفراد. ويعتبر هذا الموضوع حاليا من أهم ركائز علم النفس الاجتماعى المعاصر، ولا يضارعه فى هذه الأهمية مبحث آخر من مباحث هذا العلم الجديد.

وهناك من العلماء مثل بوجاروس والذى يطلق عليه اسم المؤسس الحقيقى لعلم النفسى الاجتماعى، وقد ألف كتابا اسماء «أسس على النفس الاجتماعى» ١٩٣١، وقام بدراسة وقياس التباعد النفسى، وغيرهم من الأبحاث مثل موريس ١٩٣٤ الذى اعتمد فى دراسته على النتائج التى توصلت إليها مارجريت بيد

من المجتمعات البدائية وكان هذا هو نقطة البداية لتأثير الأبحاث والدراسات الانثرويولوجية فى علم النفس الاجتماعى.

ويهتم المنهج التجريبى حاليا بمقارنة نشاط الفرد وهو يعمل مع الجماعة أو أمام الجماعة، بنشاطه وهو يعمل بمفرده بعيدا عن الجماعة.

وقد استفرت وحدة التحليل فى الدراسات النفس اجتماعية اخيرا فى العلاقة الاجتماعية التى تدل على التفاعل القائم بين الأفراد، حيث يعتمد هذا التفاعل على الحدث السلوكى الشخصى البيئى.

الفصل الثانى

مناهج البحث فى علم النفس الاجتماعي

أولا - صعوبات البحث فى علم النفسى الاجتماعى

تواجه الباحث فى علم النفس الاجتماعى صعوبات مختلفة، ينشأ أغلبها من موضوع ومادة العلم. فالإنسان نفسه كموضوع للدراسة، وهو فى نفس الوقت من يقوم بالدراسة، مخلوق معقد حول قلب. وقد يكون ذلك سر مرونته وسر عظمته. ولقد أكسبته هذه المرونة عبقرية خاصة سمت به إلى المدارج العليا وأوشكت أن تحجب اصلته الوثيقة بباقى أنواع المملكة الحيوانية.

بهذا تحدى هذا الإنسان اساليب البحث العلمى منذ البداية فانصرف الرواد الأول للنهضة العلمية بمجهوداتهم وأبحاثهم إلى دراسة الطبيعة والكون ثم بدأ ينتقل إلى دراسة ذاته، فبدأ بعقله فى العقل، وبدأ الإنسان يغو صفى أعماق الإنسان.

ولقد واجه البحث العلمى فى علم الاجتماع منذ نشاته الأولى صعوبات متعددة من أهمها كثرة عدد الظواهر الجديدة التى يمتد إليها مجال البحث عاما بعد الآخر، وكثرة عدد المتغيرات التى قد تحول بين الباحث وبين الضبط التجريبى الصحيح، وتشابك العلاقات الاجتماعية التى تنشأ بين الأفراد إلى الحد

الذى يجعلها معقدة ويصعب التحكم فيها وتتأثر الظواهر النفسية والاجتماعية بإجراءات البحث واحتمال تغيرها خلال تلك الإجراءات.

ومهما يكن من أمر هذه الصعوبات فلابد أن يتصدى العلم لبحثها طالما ان الطريقة التى يعالج بها هذه الصعوبات طريقة علمية صحيحة، وطالما ان نتائج هذه الطريقة نتائج علمية موضوعية.

وسنعرض فيما يلى أهم هذه الصعوبات حتى يكون الدراس لهذا العلم على وعى بها فلا يتوه فى دوربها الشاقة الوعرة.

(١) كثرة عدد الظواهر الجديدة:

الظواهر التى يتصدى علم النفس الاجتماعى لدراستها ليست هى كل الظواهر التى يمكن ان يوصف بها السلوك النفسى الاجتماعى، وانما هى بعض الظواهر التى أمكن تحديدها وقياسها، وذلك لحداثة العهد بعلم النفس الاجتماعى التجريبى.

هذا وبالرغم من الزيادة المطردة، فما زال علم النفس الاجتماعى يقف على مشارف ميدانه الواسع الخصب، وما زالت ارهاصات المستقبل كامنة لم يشملها البحث بعد، وعندما يطور هذا العلم مناهج بحثه وطرق دراسته وأدوات قياسه، فإنه يستطيع أن يجلو غموض كثير من الظواهر النفسية الاجتماعية التى مازال الراى فيما ضربا من ضروب التوقعات والاحتمالات.

من أجل هذا نهتم بدراسة الخطوات التفصيلية لطريقة الملاحظة والتجريب، ليواكب بذلك الزيادة المطردة فى عدد الظواهر التى يمتد إليها مجال علم النفس الاجتماعى المعاصر، وليهوء المجال للبحث الميدانى ان كان ذلك يتفق وطبيعة

تلك الظواهر الجديدة، أو البحث المعملى إذا أمكن ضبط المتغيرات والتغيرات والتحكم فيها.

(٢) كثرة عدد المتغيرات من أهم الصعوبات التى تؤثر فى البحث النفسى الاجتماعى.

ولذا كان لزاما على الباحث ان يحصى تلك المتغيرات وان يعالجها المعالجة العلمية المناسبة لها. والسبب فى ذلك هوان السلوك النفسى الاجتماعى سلوك متبادل ويحدث هذا التبادل بين الفرد ونفسه وبين الفرد وغيره، فكما ان السلوك الذى يصدر عن الفرد يؤثر فى الشخص الآخر الذى يتفاعل معه، فإنه أيضا يؤثر فى الفرد نفسه فيصبح هو المثير وهو المستجيب، وتتحول الاستجابة التى تصدر عنه إلى مثير بالنسبة للاستجابة التى تليها.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد فقد كشفت الأبحاث العلمية الخاصة بالعلاقات الثنائية التى تنشا بين فردين، عن صور متعددة لتلك العلاقات المتبادلة، تزيد من عدد المتغيرات إلى الحد الذى تتطلب معه استخدام اساليب تحليل

(٣) المتغيرات المتعددة. وهى اساليب معروفة فى البحوث الارتباطية - تشابك العلاقات الاجتماعية وتعقيدها:

تصدر المؤثرات الاجتماعية عن فرد أو عن جماعة من الأفراد. والفرد جزء من الموقف الدينامى المحيط به وبهم، وتعتبر الاستجابة النفسية الاجتماعية مظهرًا من مظاهر ذلك الموقف، وتتعدد الروابط القائمة بين المؤثرات والمؤثرات، وبين الاستجابات والاستجابات وبين المؤثرات والاستجابات.

وبالرغم من هذا الكل المعقد المتشابك فإنه يمكن أن ترتبط الاستجابات

بمثيراتها، وبالعوامل الآخرى المؤثرة فيها ارتباطا يخضع فى جوهرة لوسائل البحث العلمى، وبهدف اكتشاف العوامل والأسباب التى ينجم عنها ذلك السلوك تمهيدا لصياغة القوانين والنظريات التى تفسر الجوانب المختلفة للاستجابات الاجتماعية.

ولهذا فعلى الباحث أن يكتشف أفضل الطرق التى تمكنه من رصد تلك الاستجابات رصدا علميا موضوعيا دقيقا، وعليه أن يفصل الظاهرة التى يهدف إلى دراستها عن غيرها من الظواهر التى لا تعنيه فى بحثه حتى لا يختلط عليه الأمر، وحتى لا يضل طريقه بين الظواهر المتشابكة المختلفة.

والظواهر النفسية الاجتماعية ليست فى بساطة الظواهر الطبيعية والكيميائية فارتفاع عمود الزئبق فى الترمومتر يرتبط ارتباطا مباشرا بارتفاع درجة الحرارة. لكن السلوك الاجتماعى لفرد ما فى استجابته لمثير ما يختلف من وقت لأخر تبعا لاختلاف الموقف العام المحيط به، والعوامل المؤثرة فيه.

ويستعين علم النفس الاجتماعى بدراسة الفرد فى استجاباته المختلفة على أنه جزء من الموقف والإطار العام الذى يحيط به. ولهذا يلجا الباحثون إلى تحليل المجال الذى يعيش فيه الفرد للوصول إلى الحقائق العلمية التى يهدفون إليها.

(٤) تأثر الظاهر بعملية البحث:

ومن أهم مشكلات البحث أيضا فى علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعى بصفة خاصة ان السلوك النفسى، والسلوك النفسى الاجتماعى يميل إلى أن يتاثر إلى حد كبير بعملية البحث نفسها. فإذا عرف شخص ما أنه فرد فى تجربة فإنه يميل إلى أن يسلك سوكا مختلفا عن سلوكه العادى

فى حياته اليومية. وقياس مدى تغير مثل هذا السلوك واختلافه عن السلوك العادى، عملية شاقة عسيرة، لأن مثل هذا التغير يختلف تبعا لاختلاف خصائص الأفراد. فمنهم من يزداد نشاطه عندما يعلم أنه موضوع تحت الملاحظة والتجريب، ومنهم من يرتبك ويتعثر، ومنهم من يسلك المسلك الذى يظن أن الباحث يتوقعه منه (مايطلق عليه الاستحسان الاجتماعى)، أو مايمكن أن يسلكه الإنسان العادى الطبيعى لو تعرض لنفس الظروف التى يتعرض لها، وهكذا.

ولذا تتاثر نتائج التجارب العملية بالقياس القبلى الذى يقوم به الباحث للجماعات التجريبية والضابطة. وسنبين بعد ذلك فى دراسة التصميمات التجريبية كيف يمكن التغلب على هذه الصعوبة، وذلك عن طريق الاستعانة باكثر من جماعة ضابطة لقياس أثر هذا القياس القبلى والتخلص منه.

ثانيًا. مناهج البحث العلمى فى علم النفس الاجتماعى

لدراسة طرق البحث الشائعة فى علم النفس الاجتماعى يجب ان نعرف المناهج التى تنتمى إليها تلك الطرق، وفيما يلى سنعرض معنى المنهج ونفرق بينه وبين الطريقة، وخاصة أن بعض الدارسين يجدون صعوبة فى هذه التفرقة. وبعد الانتهاء من التحديد الدقيق لمعنى المنهج سنقوم بتصنيف المناهج وفق اسايسن رئيسيين هما أساس البحث القبلى والبحث البعدى، وذلك تبعا لتوقيت حدوث الظاهرة، وتطبيق الطريقة، واساس البحث الخارجى والبحث الداخلى تبعا لنسبة الظاهرة إلى غيرها أو إلى مكوناتها. ثم نوضع بعد ذلك معايير تقييم المنهج لطرق البحث، والسؤال الذى يطرح نفسه هنا يدور حول مفهوم مناهج البحث ويمكن القول بان منهج البحث فرع من فروع علم المنطق، وموضوع

دراسته طرق البحث العلمى، أى انه علم طرق البحث Methodology أى الطريقة العلمية للبحث.

وبذلك يعنى منهج البحث، أو الطريقة العلمية للبحث، والدراسة المنطقية لقواعد وطرق البحث العلمى، وصياغتها صياغة إجرائية تيسر استخدامها.

وتعد أهم موضوعات مناهج البحث، دراسة الطرق العلمية فى ضوء فلسفتها وأسس بنائها ومدى نجاحها فى تحقيق اهدفها. وهذا يتطلب إعداد نظام علمى دقيق لتقييمها.

وتصنف مناهج البحث إلى المنهج القبلى / المنهج البعدى إذا كان أساس التقسيم هو توقيت حدوث الظاهرة توقيت طريقة البحث.

وتصنف إلى المنهج الخارجى / المنهج الداخلى إذا كان أساس التقسيم هو نسبة الظاهرة لغيرها أو نسبتها لمكوناتها الداخلية.

وسنعرض فيما يلى المناهج وطرقها التى تندرج تحت كل نوع منها.

١ ـ المناهج القبلية والبعدية:

يعتمد تصنيف المناهج إلى قبلية وبعدية على موقع طرق المنهج من توقيت حدوث الظواهر، فإذا سبقت الطريقة الظواهر وخططت لحدوثها لضبط قياسها والتحكم فى أبعادها، سمى منهج البحث منهجًا قبليًا. وإذا سبقت الظواهر طريقةالبحث وسجلت الطريقة الظاهرة كما حدثت أو تحدث سمى منهج البحث منهجًا بعديًا، ومن أمثلة الطرق التى تندرج تحت المنهج القبلى الطريقة التجريبية لأنها تحدث التغير للكشف عن العوامل والأسباب، وتعتمد على رصد ما يحدث من تغير فى المتغيرات التابعة نتيجة لإحداث تغير فى المتغيرات

المستقلة. ومن أمثلة الطرق التى تندرج تحت المنهج البعدى طريقة الملاحظة لأنها تعتمد على تسجيل الظواهر كما تحدث.

٢ ـ المناهج الخارجية والمناهج الداخلية:

تصنيف المناهج إلى خارجية وداخلية يغيير أهم من تصنيفها إلى قبلية وبعدية وأكثر شيوعًا بين الباحثين. والمنهج الخارجى ينسب الظاهرة إلى غيرها من الظواهر الأخرى، والمنهج الداخلى ينسبها إلى مكوناتها الداخلية، ويطلق العلماء على المنهج الخارجى اسم المنهج الارسططالى، ويطلقون على المنهج الداخلى اسم المنهج الجاليلى.

والمنهج الارسططالى منهج فى البحث يؤكد العلاقات القائمة بين الجنس وأنواعه أو بين اللفئة وأفرادها أو بين القاعدة والحالات التى تنتمى إليها، وهو يستخدم التفكير الاستقرائى فى دراسته للظواهر بهدف الكشف عن العلاقات القائمة بينها، للوصول من تلك العلاقات إلى القضايا العامة،وإلى القوانين والنظريات التى تكمن وراء الظاهرة. ولذا فهو يهتم بتعدد الظواهر التى يبحثها واختلافها ليصل من ذلك إلى التعميم المطلوب.

ويستخدم المنهج الارسططالى التفكير الاسنباطى أيضا وذلك للكشف عن الظاهرة التى تتدرج تحت قانون عام، أو باستخدام القانون العام لبناء نظام معين من الوقائع والظواهر أى أنه يحاول تفسير الظواهر فى ضوء القواعد والقوانين يفسر الظاهرة فى ضوء قوى المجال التى تؤثر فيها وتتأثر بها، ينبتها الفئة التى تنتمى إليها والجنس الذى تتبعه كما يفعل المنهج الارسططالى ويصل المنهج الجاليلى إلى عموميته بالفرص فى اعماق الظاهرة التى يبحثها، فهو ينظر إليها على انها كل متكامل تتفاعل قواه المؤثرة فيه،نتيجة

لهذا التفاعل. فهو لذلك يبحث الظاهرة من حيث كونها محصلة مجموعة من القوى. أى أنه يبحث داخل الظاهرة عن التفاعل والدينامية التى تؤدى إليها وتكسبها خصائصها وصفاتها.

ويستخدم علم النفس الاجتماعى المنهجين: الارسططالى والجاليلى. فهويستخدم المنهج الارسططالى عندما يستخدم الطريقة التجريبية.وعندما يحلل التفاعل القائم بين أفراد الجماعة ومAينشا عن هذا التفاعل من صفات تميز جماعة ما عن عيرها من الجماعات الآخرى من حيث تماسكها ونوع الزعامة التى تنشا بين أفرادها وديناميات الجماعة فإنه يستخدم المنهج الجاليلى.

٣ ـ معايير القييم المنهج لطرق البحث:

بما ان المنهج هو الطريقة العلمية، فإن أهم مجالات هذا المنهج تتمثل فى تقييم الطرق العلمية المتستخدمة فى بحث الظواهر التى تقوم بدراستها. ويهدف المنهج العلمى فى دراسته للطرق العلمية المستخدمة فى بحث الظواهر النفسية الاجتماعية إلى تقييمها بالنسبة لاهداف محددة، شأنه فى ذلك شان تقييمه للطرق العلمية المستخدمة فى مجالات وفروع العلم الآخرى.

وهو يعتمد فى تقييمه لتلك الطرق على قياس مدى نجاحها فى تحقيق التنبؤ prediction والفهم understanding والتحكم contyol فيما يلى عرض الأهمية كل هدف من تلك الأهداف فى تحقيق المعرفة العلمية، ومستوى تلك المعرفة، ومدى ارتباطه بالأهداف الأخرى.

١ ـ التنبؤ:

يعد التنبؤ بحدوث أى أمر هام وما يتصل به من أمور خطوة أساسية فى سبيل

إحراز المعرفة العلمية، ومدخلا طبيعيا للفهم والتحكم، وقد يقف مستوى المعرفة عند التنبؤ، وقد يمتد إلى الفهم، لكن الفهم الذى لا يعتمد على التنبؤ أو يؤدى إليه لا يعتد به علميًا ولا يندرج تحت إطار البحث العلمى.

ويشترط لنجاح التنبؤ ان تكون الظاهرة التى نخضعها للتنبؤ واضحة محدودة وليست غامضة عامة، وألا تكون جزئية صغيرة إلى الحد الذى يعزلها عن الظاهر عن الظواهر الأخرى المرتبطة بها، ويجعل التنبؤ نفسه امرًا لاقيمة له.

وان تكون متغيرات الظاهرة التى نتبنأبها قابلة للقياس بحيث يمكن أن نحدد تنبؤنا تحديدًا إجرائيًا، ثم نرى مدى دقة هذا التنبؤ عندما تحدث الظاهرة فى المستقبل، ونقيس ما هو قائم، وما كنا نتوقعه، ومدى الفرق بين ماحدث وبين ماكنا نتوقع حدوثه.

ويرتبط التنبؤ ارتباطًا اساسيًا بمدى ثبات ادوات القياس، فإذا كان ثبات تلك الأدوات ضعيفا، ضعف تبعا لذلك مستوى التنبؤ. ويواجه الباحثون هذه المشكلة فى دراستهم لمقاييس الاتجاهات، ومدى ثباتها فى قدرتها على التنبؤ بما يحدث لتلك الاتجاهات من تغير، نتيجة للتحكم فى بعض العوامل التى تؤثر فيها، لذا فمن الأفضل فى الأبحاث التنبؤية أن يعتمد الباحثون على مقاييس ذات ثبات مرتفع.

وقد أصبح للتنبؤ نفسه أدواته الاحصائية البسيطة والمركبة، ومن أمثلة هذه الأدوات معاملات الانحدار التى تستخدم فى التنبؤ مقاييس متعددة للتنبؤ بظاهرة ما ومعاملات الانحدار المتعدد التى تستخدم فى التنبؤ مقاييس متعددة للتنبؤ بظاهرة ما. وهذا الانحدار مشتق من الارتباط، والارتباط بحسب من درجات المقياس. لذا يعد القياس مدخلا رئيسيا للتنبؤ.

ويعتبر التنبؤ من أهم خصائص النظرية العلمية، وكلما زادات القدرة التنبؤية للنظرية العلمية، زادت تبعا لذلك اهميتها، وأصالتها العلمية.

٢ ـ الفهم:

يشمل الفهم كهدف من أهداف البحث العلمى، على معرفة العوامل المؤثرة فى حدوث الظاهرة، وعلى معرفة تكوينها الداخلى وتاثرها وتاثيرها فى الظواهر الأخرى. وعندئذ يمهد الفهم الطريق لتأكد النظرية العلمية.

وغالبًا يؤدى التنبؤ إلى الفهم، ولكن من النادر أن يسبق الفهم التنبؤ، وأحيانا يتعاقب الاثنان فيسبق الفهم التنبؤ ويؤدى إليه، ثم يزداد الفهم بعد حدوثه ويؤدى إلى تنبؤ أدق، يعقبه فهم اعمق وهكذا، ولذا يرتبط بمستوى التنبؤ، وكلما زاد مستوى التنبؤ زاد تبعا لذلك مستوى الفهم وبالتالى يزداد مستوى التنبؤ تبعا لزيادة مستوى الفهم. يؤدى ذلك إلى الهدف الذى يلى الفهم وهو التحكم فى إحداث الظاهرة وتغييرها مسارها وفقا لمستوى الفهم الذ ى توصل إليه العلم.

وقد لا تجاوز بعض العلوم مستوى الفهم، ولاتستطيع أن تصل إلى مستوى التحكم. ومن أمثلة ذلك علم الفلك. فاهدافه تنبؤ وفهم. ولابد ان يقصر مباحثه على هدفين فقط من أهداف البحث العلمى ما دام غيرها على أن يصوغ نظرياته فى ذلك الاطار. وقد كان هذا شأن علم النفس الاجتماعى فى نشاته العلمية الحديثة، ولكنه استطاع فى بعض مباحثه المختلفة ان يتجاوز مستوى الفهم إلى مستوى التحكم.

٣ ـ التحكم:

يعنى التحكم مدى قدرة العلم على تغيير الظاهرة عن طريق توجيه العوامل المؤثرة فيها. ويزداد فهمنا للظاهر وقدرتنا على التنبؤ بها تبعا لزيادة القدرة على التحكم.

ودقة التنبؤ والفهم والتحكم عمليات نسبية، وتزداد دقة هذه العمليات فى العلوم الطبيعية عنها فى العلوم الإنسانية بما فى ذلك علم النفس الاجتماعى.

ويقتضى نجاح التحكم وجود القدرة على توجيه العوامل المؤثرة فى الظاهرة، ونقد هذه العملية، عملية شاقة عسيرة فى العلوم الإنسانية.ومن هنا تبرز أهمية التجريب على الحيوانات. وقد نجح العلم إلى حد كبير فى احداث حالات من الزعر والهلع الجماعى فى الحيوانات، ودراسة مدى فاعلية العوامل المؤدية إلى تلك الظاهرة ومدى التحكم فيها عن طريق العوامل المؤثرة فيها. وبذلك استطاع العلم فهم الهلع الذى ينتاب جماعات الأفراد نتيجة للكوارث الطبيعية التى يتعرضون لها.

ثالثا ـ مفهوم الطريقة العملية واسس اختيارها

(أ) مفهوم الطريقة العملية:

١ ـ معنى الطريقة العملية:

تعنى الطريقة فى مفهومها العام كل مايؤدى إلى النتائج: فهى وسيلة لتحقيق الهدف وبلوغ الغاية.وتعنى فى مفهومها العلمى الدقيق القواعد التى تتبع فى ترتيب الاجراءات للتوصل إلى الاجابة على تساؤلات البحث، وذلك للحصول على المعلومات والحقائق التى تكشف عن العلاقات القائمة بين متغيرات البحث، وما ينبع ذلك من التوصل للقوانين والنظريات التى تؤدى

إلى التعميم الصحيح أوالتوصل إلى الحلول الجيدة للمشكلات القائمة التى يتصدى لها البحث.

٢ ـ تعدد طرق البحث العلمى:

لاتوجد طريقة علمية واحدة للبحث، بل هى طرق علمية تختلف تبعا لاختلاف نوع البحث وتبعا لاختلاف مهارات الباحثين، ومدى ابتكارهم، ولذا تختلف أنواع البحوث تبعا لاختلاف تلك الطرق وما تتصف به من قصور أو شمول.

وبالرغم من تعدد تلك الطرق واختلاف مداخلها فإن هناك شبه اتفاق على الخطوات العامة للبحث. الا ان الباحث لا يسير عادة فى بحثه وفق تلك الخطوات فى ترتيب حاد ثابت، بل قد تتداخل تلك الخطوات، وقد يعود الباحث إلى مرحلة سابقة وهو يظن أنه انتهى من مرحلة لاحقة ليعدلها فى ضوء ما انتهى إليه فى مرحلته الراهنة.

وعندما ينتهى الباحث من بحثه ويعد تقريره، فإنه غالبًا مايسير فى عرضه لبحثه وفق الترتيب العام للخطوات.وبذالك قد يختلف سير البحث وتطوره عن التقرير الذى ينشره الباحث عن بحثه.

٣ ـ الخطوات العامة لطرق البحث:

تتلخص أهم طرق البحث فى المشكلة أو الموضوع والفروض، والاختبار أو التجريب، والنتائج وتشتمل خطوة المنهج على التعرف عليها وصياغتها وتحديدها وتحليلها توضيح أهميتها وأهدافها ثم تتطور الطريقة بعد ذلك إلى تحديد وتعريف المفاهيم والمصطلحات، وغالبًا ماتنتهى هذه الخطوة بدراسة

متعمقة للأبحاث السابقة وما انتهى إليه الباحثون أو عجزوا عن الوصول إليه حتى يحدد الباحث موقفه تمامًا من مشكلة البحث الراهن.

وتستهدف الخطوة الثانية ـ وخاصة فى الطريقة التجريبية ـ صياغة الفروض التى تستغرق كل ابعاد البحث، واستنباط مايمكن ان يترتب على قبول كل منها، وذلك تمهيدًا لاختيار الفروض المناسبة. وتلك عملية فكرية تحتاج من الباحث إلى دراسة متأنية متعمقة تنطوى على تفكير جاد وأبتكار أصيل بما يضيف جديدا إلى العلم.

ويلى ذلك الخطوة الثالثة، وتنتهى إلى وضع التصميم العلمى المناسب لاختبار الفروض وتجربتها، وما يتطلبه ذلك من اعداد أدوات القياس، واختيار عينة البحث.

وينتهى البحث فى خطوته الرابعة إلى تسجيل النتائج وتحليها وتفسيرها.

(ب) أسس اختيار طريقة البحث:

تعتمد عملية اختيار الطريقة المناسبة لبحث الظواهر النفسية الاجتماعية على خصائص الموضوع وخصائص المكان الذى يجرى فيه البحث فاما خصائص الموضوع فتتطلب تحليلا علميا لابعاده للتوصل إلى الطريقة العلمية لبحثه. واما خصائص المكان فتتطلب التفرق بين ماهو متصل بالمكان الذى يجرى فيه البحث ايا كان نوعه، أى بين جدران المعمل أو الميدان.

١ ـ تحليل أبعاد موضوع البحث:

أغلب الموضوعات التى يتصدى البحث النفسى الاجتماعى لها، موضوعات معقدة لانها بطبيعتها تمثل علاقات بين عدد من الأفراد فلايقتصر مثلا بحثها

على كل فرد بمعزل عن الآخرين، وهذه العلاقات ذاتها تمثل تفاعلا قوامه الدينامية والحركة والتغير. وبذلك لا يصبح المطلوب نتيجة واحدة لموضوع واحد بسيط بل النتائج مختلفة لموضوعات متعددة، ولذا يجب تحليل أبعاد الموضوع لمعرفة ما إذا كان يمكن بحثه بطريقة واحدة أم طرق متعددة.

وعندما نتمكن من تحليل الموضوع إلى مكوناته البحثية أى إلى الموضوعات التى تندرج تحته فإننا بذلك نستطيع بحث كل منها. هذا وقد تكون الموضوعات الفرعية التى يحلل إليها الموضوع الرئيسى، مرتبطة فيما بينها، ولذا يجب ان ترتبط أيضا طرق بحثها تتكامل معا فى بحث الموضوع الرئيسى.

وتعد عملية تحليا الموضوع من أهم أركان البحث. وعندما يفشل الباحث فى هذا التحليل فإنه يتعذر عليه بحث الموضوع. والمعروف بين الباحثين انه لايكاد يوجد موضوع - يستعصى على البحث، ولكن يوجد موضوع لم يحلل التحليل المناسب لبحثه، أو يوجد موضوع يستعصى على التحليل.

٢ - خصائص المواقع وخصائص الظواهر:

على الباحث أن يبين فى مطلع بحثه الطريقة التى سيتبعها فى بحثه ونوع البحث الذى سيجريه، لان النتائج ترتبط بالطريقة وبنوع البحث ارتباطًا رئيسيًا. وذلك لأن الاختلاف القائم بين ظاهرتين قد يرجع إلى طريقة بحثهما لا إلى فرق حقيقى بينهما، وكأن تبحث الظاهرة فى المعمل بالطريقة التجريبية أو ان تبحث فى الميدان بطريقة الملاحظة أو بالطريقة الارتباطية.

وبذلك قد ترجع الفروق التى تنتهى إليها النتائج، إلى فروق بين الطرق المملية والطرق الميدانية. أوقد ترجع الفروق إلى اختلافات رئيسية بين الظاهرتين، ولاترجع إلى الفروق القائمة بين الظاهرتين.

ولذا فقد يلجا الباحث إلى بحث نفس الظواهر التى يتصدى لدراستها فى المعمل، وفى الميدان، ليصنف النتائج إلى ماهو مشترك وإلى ماهو مختلف. فاما المشترك فيرجع إلى اختلاف الظواهر، وأما المختلف فيرجع إلى فروق قائمة بين طرق البحث.

رابعًا ـ أهم طرق البحث المستخدمة فى علم النفس الاجتماعى: تتمثل فى

(١) الملاحظة العلمية:

يعاب على علم النفس الحديث أنه بعد كثيرا عن أمور حياتنا اليومية.وقد نشات هذه الظاهرة نتيجة للمغالاة فى التصميمات التجريبية للأبحاث النفسية المختلفة التى تجرى فى المختبرات النفسية تحت ظروف صناعية متعلقة لاختبار الفروض.

ولقد بدا علماء النفس الاجتماعى فى السبعينات من القرن العشرين ينظرون بحذر إلى الطريقة التجريبية، وزاد عدد الذين يستخدمون طريقة الملاحظة العلمية للحصول على بيانات صحيحة عن مظاهر حياتنا اليومية التى نلاحظها جميعا.

وتعنى الملاحظة العلمية المراقبة المقصود لرصد ما يحدث وتسجيله كما هو. ويميل بعض المحدثين من العلماء إلى أن يمتد بمعنى الملاحظة حتى تشتمل على الطرق المستخدمة فى استثارة أنواع من السلوك الذى يهم الباحث معرفته ودراسته. ولكن هذه الاستثارة تعد خروجًا على المواقف الطبيعية المراد دراستها لأنها افتعال للاحداث وتدخل فى مجرى الحياة الطبيعية.

ولابد تعتمد الملاحظة العلمية على طريقة واحدة، بل تعتمد على طرق

مختلفة تبعًا لاختلاف موضوع الملاحظة وتبعا لاختلاف طريقة تسجيل الملاحظات والأدوات المستخدمة وفيما يهدف هدف الملاحظة.

وتحدد كل طريقة من طرق الملاحظة العمليات والاجراءات التى يقوم بها الملاحظ فى مراقبته للظواهر المختلفة للحصول على بيانات أكثر شمولا ودقة من مجرد الملاحظة العابرة أو ما يمكن أن يسمى ملاحظة الصدفة.

وتشتمل هذه العمليات وتلك الاجراءات على المعينات التى يستخدمها الباحث فى تدقيق ملاحظته مثل الخرائط، والقوائم التفصيلية لأنواع السلوك المتوقع، والدوائر التليفزيونية للحصول على بيانات صحيحة. ولذا تتطلب الملاحظة العلمية تدريب الباحثين على تلك العمليات والاجراءات وطرق استخدام المعينات حتى تتم الملاحظة بطريقة ميسورة سهلة موضوعية دقيقة.

٢ ـ أهم مجالات استخدام الملاحظة:

تستخدم الملاحظة فى الأبحاث الاستطلاعية والكشفية لتجميع البيانات التى يختبرها الباحث بعد ذلك بطرق البحث الأخرى. وفى المراحل الأولى لتجميع بيانات الأبحاث التى تستهدف وصف الظاهرة وصفا دقيقا أو اختبار الفروض اختبارا تجريبيا. وتستخدم أيضا لتجمع البيانات التى تساعد على تفسير النتائج التى يحصل عليها الباحث بالطرق الأخرى.

وكما تستخدم الملاحظة فى مواقف الحياة الحقيقية اليومية فانها تستخدم أيضا فى المعمل، وبذلك تمتد مرونة استخدامها من انتباه الباحث للمشكلة وملاحظته واحساسه بها إلى ماتتطلبه صياغتها من بيانات مناسبة يجمعها ويسجلها بعد ملاحظته لما يحدث. إلى التفصيل الدقيق لما يحدث خلال

التجربة من استخدام الأجهزة والادوات ومدى نجاح أو فشل استخدامها وملاحظة أسباب النجاح ومسببات الفشل (الملاحظة المعلمية).

ويمتد مجال استخدامها فيما يقوم به الباحث نفسه من اشتراك فعلى مع الأفراد فيما يقومون به من نشاط، فيلاحظ نفسه ويلاحظ تفاعل الأخرين معه، ويسجل خبرته الشخصية كما يسجل مايحدث من الأخرين، وما يحدث لهم (الملاحظة بالمشاركة).

وقد يشترك الملاحظ أيضا بطريقة لايعرفها من معه من الأفراد ولاينتبهون إلى أنه يلاحظ سلوكهم. وقد لايشترك معهم، ويقف مما يحدث أمامه موقف المشاهد ليسجل بطريقة موضوعية مايحدث دون ان ينغمس فى غمار الناس، وغمرة الأحداث التى يواجههاوهى مايطلق عليها الملاحظة المباشرة.

٣ ـ مزايا الملاحظة:

من أهم الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث فى مواقفه الطبيعية. ومثال ذلك دراسة العلاقات الاجتماعية التى تنشا بين أفراد الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، وذلك عن طريق تسجيل إشارات وابماءات وتعبيرات الوجه، واقوال أفراد تلك الطبقات حينما يجمعهم نشاط اجتماعى مشترك، وكيف يؤثر بعضهم فى البعض الآخر، وكيف يتاثر به. ودراسة التنشئة الاجتماعية وذلك عن طريق ملاحظة سلوك الأمهات مع اطفالهن وما يقمن به من أفعال وما يتفوهن به من الفاظ. وغير ذلك من أنماط السلوك التى لايقتصر مظهرها الخارجى على مجرد مايقوله أفراد التجربة أو ما يكتبونه.

وكثير من الباحثين يلجئون إلى الملاحظة المباشرة لأن طرق البحث الأخرى لاتصلح لدراسة الظاهرة التى يتصدون لها، ومثال ذلك مايقوم به الأطفال

الصغار والحيوانات من سلوك لا ينفع معه اتصال لفظى بين الباحث وافراد التجربة، لأن هؤلاء الأفراد لايتكلمون ولا يعبرون بذلك تعبيرا لفظيا عما يطلب منهم الباحث الاجابة عنه (الملاحظة بالمعايشة).

وتستخدم الملاحظة أيضا فى حالات التى يقاوم فيها الأفراد الباحث ولا يتعاونون معه، لانهم قد يخشون الأيرقى سلوكهم إلى المستوى المتوقع منهم. أو يتوجسون خيفة من البيانات التى يجمعها الباحث منهم وعنهم.

ولذا يحاول اغلب الباحثون ملاحظة السلوك وتسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب أى شوائب مصطنعة تناى بالسلوك بعيدا عن صورته العادية الطبيعية، وبذلك يحصل الباحث على قطاع حقيقى لما يحدث فى حياة الأفراد اليومية (الملاحظة باستخدام أدوات التسجيل).

٤ ـ حدود الملاحظة:

من أهم مزايا الملاحظة تسجيل الظاهرة كما تحدث واثناء حدوثها. وبالرغم من هذه الميزة فانها تعد حدا من الحدود التى تعوق سير البحث أحيانا. فبعض الظواهر لايحدث فى الوقت الذى يتوقع فيه الباحث حدوثها. وبذلك قد لايكون موجودا أثناء حدوثها، فيفوته بذلك تسجيلها. فيتحول من الملاحظة إلى المقابلة فيسال الناس بدل أن يسجل مايرى وما يسمع، أو ينتظر ـ وقد يطول انتظاره ـ حتى يتكرر حدوث الحدث مرة أخرى.

وإذا اراد الباحث أن يسجل سلوك الأفراد فى مواجهة الكوارث والنكبات، فإن عليه ان يكون لديه القدرة على تحمل مشاهدة النتائج الكارثية. وقد تخونه شجاعته فلا يقوى على احتمال مايحدث. وبذلك تصعب ملاحظة الظواهر التى تتجاوز فى حدتها قوة احتمال الباحث نفسه.

وعندما تختلط الظاهرة التى يسجلها الباحث بظواهر أخرى أثناء حدوثها فانها قد تحد من قدرة الباحث على تسجيلها فى صورتها النقية. ومثال ذلك مايحدث للباحث الذى يهتم بتسجيل سلوك الأفراد وهم يمارسون لعبه من العابهم المفضلة. وقد يشتد الحماس ويتحول اللعب إلى شجار، وقد يصاب الباحث بأذى أثناء وجوده بين اللاعبين المتشاجرين.

ولا تصلح طريقة الملاحظة لتسجيل الظواهر التى تستغرق فى حدوثها مدة زمنية طويلة. ولذا فعلى الباحث أن يختار المراحل الزمنية المناسبة له وللظاهرة، والمدى الذى يتفق مع توقيته لحدوث المظاهر المختلفة التى يستهدف تسجيلها، وذلك يعنى تحديد عينة زمنية دقيقة وممثلة للاحداث التى يهتم بدراستها.

ومن الحدود التى كثيرا ما كان يثيرها نقاد هذه الطريقة ان البيانات التى يحصل عليها الباحث لاتعدو ان تكون بيانات وصفية ولا ترقى إلى مستوى البيانات الكمية. ولكن الحقيقة ان الملاحظ المتدرب يستطيع ان يسجل البيانات الكمية إذا أعد مسبقا مقياسا مدرجا يناسب مايحدث من تغير كمى فى مظاهر الظاهرة التى يلاحظها.

٥ ـ خطة الملاحظة:

يعد الباحث خطة لما سيلاحظ. وتبدأ هذه الخطة باعداد قائمة يبين فيما الباحث بوضوح حدود كل سلوك سيلاحظه. فالانسان لايلاحظ لمجرد الملاحظة بل يركز على ملاحظة الأشياء التى يتطلبها البحث الذى يقوم به، بدلا من تشتيت نفسه فى كثير من المتغيرات التى لا يحتاجها بحثه. وتعتمد عملية اعداد موضوعات قائمة الظواهر التى ستلاحظ على كل من الاطار

النظرى الذى يعتمد عليه البحث. والفروض التى يصوغها الباحث لاختبارها. وارتباط مايلاحظ ارتباطا رئيسيا بموضوع البحث. وارتباط كل موضوع يلاحظ ارتباطا ضعيفا حتى تمتد الملاحظة لأوسع مدى من مجالات مشكلة البحث. وغالبا ماتسبق عملية قائمة الموضوعات ملاحظات تمهيدية يقوم بها الباحث ليجمع الظواهر التى سيقوم عليها بحثه والتفاصيل التى سيعتمد عليها فى بناء قائمته.

وتلى عملية اعداد قائمة الموضوعات التى يمكن تعريفها وتصنيفها، عملية اختيار فئات التصنيف حتى يمكن معالجة موضوعاتها معالجة علمية بسهولة ويسر. ولذا يستحسن ان يكون مايسجل تحت كل فئة بسيطا ولا يتضمن أكثر من سلوك واحد وان يسجل بطريقة ايجابية وفى صيغة الحاضر.

وتلى عملية اختيار الفئات، اختيار طريقة تسجيل الملاحظات. ويشترط لنجاح التسجيل ان يكون بسيطا وسريعا وعمليا وان يقبل بسهولة ترجمته إلى مقادير كمية.

ومن الطرق الشائعة والناجحة فى التسجيل اختيار عينة من الأحداث، أو اختيار عينة زمنية. وتتطلب عملية تسجيل الأحداث توفير المكان الخاص بالعلامات التكرارية فى قوائم التسجيل. وتساعد مثل تلك القوائم على تسجيل الأحداث التفصيلية المتعددة بطريقة سريعة موضوعية.

وفيما يلى نموذج لجدول التسجيل

نموذج جدول التسجيل خلال اسبوع

الأحداث	التكرار	المدة الزمنية	الشدة ـ حدة السلوك
السلوك يحدد نوع السلوك المطلوب	مرة واحدة يوميًا	ثلاث ساعات	حاد جدًا

وهناك أيضا مايسمى بقوائم الشطب التى يتم اعدادها فى ضوء ملاحظة السلوك لفترة زمنية معينة. وتصلح قوائم تسجيل تكرار السلوك (قوائم العلامات التكرارية).

وتتطلب عملية تسجيل المدى الزمنى تحديد بدء ونهاية كل نشاط يهتم به الباحث على خط ممتد يمثل وحدات الزمن. ويمكن أيضا تسجيل مايحدث من نشاط يقوم به الفرد أو الأفراد خلال دقائق معدودة يحددها الباحث، كأن يسجل نوع العلاقات الاجتماعية التى تنشا بين فردين خلال ثلاث دقائق مثلا. كما يحدث ذلك فى قياس التفاعل الاجتماعى فى الفصل المدرسى. وتدل نتائج الأبحاث هنا على أن ملاحظة الفرد أو الظاهرة لفترات زمنية قصيرة ومتكررة خير من الملاحظة التى تمتد لزمن طويل، وذلك لان تسجيل الفترات الومنية القصيرة يتحرر إلى حد كبير من اخطاء التذكر والنسيان التى تعيب التسجيل فى نهاية فترة زمنية طويلة. والتوقيت الزمنى المناسب والشائع للتسجيل يمتد منذ خمس دقائق إلى خمس عشرة دقيقة ولايكاد يتجاوز هذا المدى الا فى القليل النادر.

٦ ـ ملاحظة السلوك الجماعى:

تعد ملاحظة السلوك الجماعى الطريقة المباشرة لبحث بعض الظواهر النفسية الاجتماعية، ومثال ذلك ملاحظة التماسك الجماعى أثناء حدوثه،وما يسفر عنه هذا التماسك من تعاون ومايؤدى إليه هذا التعاون من العمل بروح الفريق، وما تنجزه الجماعة من أعمال. وتازر أفراد الجماعة وتصديهم لأى عامل يهدد وحدتهم ويؤدى إلى انحلالها.

لكن ملاحظة السلوك الجماعى ليست عملية ميسورة مثل ملاحظة سلوك الفرد، وذلك لأن أفراد الجماعة غالبا ماينفصلون عن بعضهم البعض ليقوم كل منهم بعمل قد يبدو أنه عمل فردى لكنه فى حقيقته نشاط جماعى. مثل أى عمل تعاونى يقوم فيه كل فرد بدور معين، ولكن فى النهاية يظهر النشاط فى صورته الكاملة مثل الألعاب الجماعية أو فرق الموسيقى.

والطريقة المباشرة للتغلب على صعوبة ملاحظة وتسجيل السلوك الجماعى تتلخص فى ملاحظة ماتقوم به الجماعة من انجازات بدلا من ملاحظة تسجيل مايقوم به كل فرد من انجازات. وفى هذه الحالة يتم تسجيل الانجاز بوصفه انجاز حالة مثلها تماما مثل تسجيل الانجاز الفردى يؤدى كانجازات نتائج عمل الفرد.

وتعتمد الطريقة الثانية للتغلب على صعوبة ملاحظة السلوك الجماعى على تسجيل سلوك الأفراد بطريقة أو باخرى بما فى ذلك التعبير اللفظى وغير اللفظى ثم تجمعها بطريقة كمية.

وتدل نتائج التحليل الاحصائى على خصائص الجماعة أكثر مما تدل على صفات أى فرد منها، وذلك لأن المقاييس الاحصائية مقاييس جماعية وليست مقاييس فردية. فهى بهذا المعنى نتائج للاحظة السلوك الجماعى.

٧ـ ثبات الملاحظة:

يعرف الثبات بانه تطابق نتائج القياس فى المرات المتعاقبة، وهذا يدل على مدى خلو المقياس من الاخطاء. ويقاس الثبات بتطبيق أداة القياس مرة ثم تطبيقها مرة اخرى تحت نفس الظروف وحساب ارتباط المرتين فكلما كان الارتباط مرتفعا كان الثبات عاليا (tester test).

ويقاس ثبات الملاحظ عن طريق ثبات نتائج الملاحظ نفسه، وذلك بمقارنة ملاحظاته بملاحظات أفراد اخرين يتبعون نفس طريقته فى تسجيل مشاهداتهم عن الظاهرة التى يلاحظونها.

واما عن اخطاء الملاحظ فنجد، منها ماهو متصل بعينة السلوك الذى يلاحظ، ومنها ماهو نابع من الملاحظ نفسه. فاما مايتصل بعينه السلوك فيمكن تصحيح كثير من سلبياته إذا حدد الباحث بدقة خصائص مجتمع الدراسة الذى يشتق منه عينته، وذلك عن طريق تعريف تفضيلى دقيق للافراد والمواقف ولنوع السلوك الذى يصدر عن الأفراد فى ذلك الموقف ولحدود العينة التى سيلتزم بها. وأما اخطاء الملاحظ نفسه فيمكن تصحيح مسارها بتسجيل الظاهرة كما تحدث واثناء حدوثها لابعد أن ينتهى الباحث من مراقبتها، وأن يخضع هذا التسجيل لخطة واضحة المعالم والأصول،وأن تكون هذه الخطة من البساطة والوضوح والموضوعية بحيث لا يختلف فى تطبيقها باحثان اختلافا كبيرا بل يلتزمان بمعالمها الرئيسية وأن اختلفا فى بعض تفصيلاتها.

(ب) الطريقة التجريبية:

١ ـ أهمية الطريقة التجريبية:

الطريقة التجريبية أساس التقدم العلمى فى مجالات المعرفة البشرية لأنها تنتهى إلى الكشف عن أسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها. ولذا تعد هذه الطريقة، الطريقة الرئيسية فى أبحاث العلوم الطبيعية، وتقترب العلوم الإنسانية من دقة موضوعية تلك العلوم بمقدار استخدامها لتلك الطريقة فى أبحاثها المختلفة. وهى تحقق كل الأهداف الثلاثة الاساسية للبحث العلمى وهى: التنبؤ، والفهم، والتحكم،ولا يكاد ترقى أغلب الطرق الأخرى إلى ماترقى إليه التجربة، لان تلك الطرق غالبا ماتنتهى عند هدف الفهم ولا ترقى إلى هدف التحكم.

وتمتاز الطريقة التجريبية أيضا باتساع مجالات تطبيقها فى علم النفس الاجتماعى فلا يقتصر استخدامها فقط على الإنسان بل تمتد أيضا إلى الحيوان لتدرس الظواهر فى حالتها النقية بعيدة عن أثر الشوائب الثقافية التى يصعب أحيانا التحكم فيها وعزلها.

٢ ـ البحث التجريبى والبحث غير التجريبى:

فى البحث التجريبى يوفر الباحث الشروط وينشئ الموقف التجريبى لملاحظة الظاهرة موضوع البحث.ففى البحث الوصف يتعرف الباحث على المواقف التى يجد فيها الظواهر ليلاحظها، أو ينتظرها حتى تظهر، ثم يلاحظها، وعندما يوفر الباحث الشروط وينشئ الموقف، فإنه بذلك يهيئ لنفسه الفرص المناسبة لدراسة مايريد دراسته تماما دون ان تعترضه ظواهر أخرى أويستطرد لغير مايريد، ومن أمثلة البحوث التجريبية دراسة أثر الضغوط البيئية مثلا على السلوك الأفراد.

فعندما يجارى الفرد الجماعة فى حكمها فإنه بذلك يدل على تاثره بضغوطها، وعندما يصدر حكمه مستقلا عنها فإنه بذلك يدل على استقلال عنها وتحرره من ضغوطها.

والمتغير المستقل هنا ضغط الجماعة. والمتغير التابع هنا هو سلوك الفرد تحت ضغط الجماعة.

٣ ـ اركان الطريقة التجريبية:

أساس البحث التجريبى دراسة العلاقات القائمة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وذلك عن طريق احداث تغيرات مقصودة فى النتغيرات المستقلة للكشف عن اثرها فيما يحدث من تغيرفى المتغيرات التابعة وذلك يهدف معرفة اسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها.

وغالبا ما تقتضى مثل هذه الدراسة اختيار جماعتين احداهما تجريبية فيها تحدد العلاقة بين أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وأخرى ضابطة فيما يثبت أثر المتغير المستقل لمعرفة مايمكن أن يحدث فى المتغير التابع وهو غير متأثر بالمتغير المستقل. وتتم مقارنة نتائج الجامعتين لمعرفة التغير المقصود و المتغير غير مقصود. وذلك يهدف تحديد الاسباب الحقيقية للظاهرة.

٤ ـ التغير المستقل والمتغير التابع:

المتغير المستقل هو العامل الذى يظهر أو يختفى أو يتغير تبعا لظهور أو اختفاء أو تغير المتغير الذى يتحكم فيه الباحث ويعالجه تجريبيا، فيظهره أو يخفيه أو يزيده أو ينقصه فى محاولته لتحديد علاقته بالظاهرة. وغالبا مايرمز له بالرمز (م) أى المثير أو متغير الاستثارة.

والمتغير التابع هو العامل الذى يتغير تبعا للتغير المستقل. وغالبا مايرمز له الأبحاث النفسية والنفسية الاجتماعية بالرمز (س) أى الاستجابة أو متغير الاستجابة. والباحث لا يتحكم فيما يحدث للمتغير التابع، ولكنه يسجل مايحدث لهذا المتغير نتيجة لتحكمه فى المتغير المستقل، وذلك لأن مايحدث للمتغير التابع هو فى حقيقته نتيجة لما يحدث للمتغير المستقل.

وقد بدا البحث التجريبى فى علم النفس الاجتماعى بالجماعة الصغيرة على أنها المتغير المستقل، فيظهر اثرها عندما يعمل الفرد فى اطارها ويختفى اثرها عندما يعمل الفرد مستقلا عنها وفى مناى عنها وكان على الباحث ان يسجل أثر هذه الجماعة على سلوك الأفراد، وبذلك تصبح المتغيرات التابعة هى مايطرا على سلوك الأفراد من تغير نتيجة كونهم اعضاء فى جماعة صغيرة عندما يكلفون باعمال حركية أو يحلون مسائل حسابية وقضايا منطقية، اويصدرون احكاما عقلية أو جمالية أو خلقية أو ارء عامة.

ثم تطور البحث التجريبى بعد ذلك فى علم النفس الاجتماعى إلى مقارنة اداء الافرادوهم يعملون معا.بعمل كل فرد منهم مستقلا عن الجماعة، وبذلك يصبح المتغير المستقل هنا هو الجماعة، فيظهر فى عمل الفريق ويختفى فى عمل الفرد، ويصبح المتغير أو المتغيرات التابعة هى النتائج السلوك كما تبدو فى متوسط عمل الفريق وفى عمل الفرد.

وتعد امثال تلك التجارب امتدادًا للتجريب فى علم النفس العام. وغالبا مايخضع تفسير نتائجها للنظريات الشائعة فى ذلك العلم. ثم تطور التجريب بعد ذلك فى علم النفس الاجتماعى، ولم تعد نظرة العلم إلى الجماعة الصغيرة على أنها متغير مستقل خارجى بالنسبة للفرد بل اصبحت متغيرا مستقلا داخليا.

وبذلك تغيرت نظرة العلم لتلك الجماعة من مجرد وسيط لممارسة الافعال والسلوك، إلى وحدة عضوية تحدد سلوك أعضائها. تلك هى النظرة الجشتالتية التى يرجع الفضل فيها إلى أبحاث ليفين levin عن ديناميات الجماعة. وبذلك تحول البحث من المنهج الارسططالى إلى المنهج الجاليلى. وأصبحت الجماعة الصغيرة – من هذا المنظور الجديد ـ هى مجال القوى، وتصدر منها وعنها الظواهر الاجتماعية التى تعتمد فى خصائصها على دينامية تلك الجماعة مثل قوى الجذب والتماسك ومظاهر الزعامة، وغيرها ذلك من الظواهر التى تعد متغيرات تابعة لمتغيرات مستقلة يتحكم فيها الباحث فيوجه القوى المؤثرة فى التفاعل الجماعى، ومايؤدى إليه هذا التفاعل من محصلة لتلك القوى.وهكذا نجد أن النظرة إلى المتغيرات المستقلة والتابعة فى علم النفس الاجتماعى نظرة واسعة شاملة تمتد من مجرد دراسة والتابعة فى علم النفس الاجتماعى نظرة واسعة شاملة تمتد من مجرد دراسة أثر الجماعة على الفرد إلى أثر تفاعلها الداخلى على بقية أفرادها.

٥ ـ الجماعة التجريبية والجماعة الضابطة:

الجماعة التجريبية هى الجماعة التى يتعرض أفرادها للمتغير المستقل واالجماعة الضابطة هى الجماعة التى لا يتعرض أفرادها للتغير المستقل مع ضرورة تجانس هؤلاء الأفراد مع الجماعة التجريبية.

فإذا كان الهدف مثلا هو قياس أثر وجود الجماعة على انتاج الفرد فإن الجماعة التجريبية فى هذا الحالة يمكن ان تتكون من مجموعة من الأفراد بحيث يعمل كل فرد من أفرادها فى مواجه جماعة من الناس وتصبح المتغيرات التابعة فى الجماعة التجريبية انتاج الأفراد فى الأعمال التى يقومون بها.

وتتكون الجماعة الضابطة من مجموعة من الأفراد، بحيث يتجانس مع أفرادها مع الجماعة التجريبية ويعمل كل فرد أفرادها بمعزل عن جماعة المواجهة التى يتعرض لها أفراد الجماعة التجريبية. وبذلك لا يتعرض أفراد مثل هذه الجماعة للمتغير المستقل. وتصبح المتغيرات التابعة أيضا هى انتاج أفراد الجماعة الضابطة أو استجاباتهم.

٦ ـ التصميم التجريبى:

يدل التصميم التجريبى فى معناه العام على خطة التجربة التى تشتمل على اختيار الأفراد، وترتيب الاجراءات، ونوع العالجة التجريبية وطريقة تسجيل البيانات، ومع الاشارة إلى الأسلوب الاحصائى الذى سيستخدم فى تحليل النتائج.

وللتصميم التجريبى الخاص بينظيم عمليات القياس نماذج مختلفة اهمها ما يلى:

النموذج الأول: القياس البعدى للجماعيتين

يقاس أثر المتغير المستقل بمقارنة متوسط استجابة الجماعة التجريبية يعد تعرضها للتغير المستقل بمتوسط استجابات الجماعة الضابطة التى لم تتعرض للمتغير المستقبل وذلك باعتبار أن تلك الاستجابة هى المتغيرات هى المتغيرات التابعة ثم يحسب فرق المتوسطين والدلالة الاحصائية لهذ الفرق. فإذا كان للفرق دلالة احصائية فإن ذلك يدل على أثر المتغير المستقل. وإذا لم يكن للفرق دلالة فإن ذلك يدل على انعدام أثر المتغير المستقل.

النموذج الثانى: القياس القبلى ـ البعد للجماعتين:

تقاس المتغيرات التابعة فى الجماعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة وبعد انتهائها، أى قبل تعرض الجماعة التجريبية للمتغير المستقل وبعد تعرضها ثم تقاس الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى وتحسب الدلالة.

النموذج الثالث: القياس القبلى ـ والبعدى لجماعةواحدة:

ومن القياس القبلى ـ البعدى مايتم على جماعة واحدة فقط الجماعة التجريبية، ويحل كل فرد محل الجماعة الضابطة، أى أن الفرد يصبح هو نفسه جماعته الضابطة فتقاس استجابة فى المتغير التابع قبل تعرضه للمتغير المستقل ثم تقاس استجابته بعد ذلك فى المتغير التابع بعد تعرضه للمتغير المستقل. وبحسب الفرق بين الاستجابتين على انه أثر المتغير المستقل ويجب أن يحاط الباحث فى استخدام هذا النموذج وذلك لكثرة المتغيرات التى قد تؤثر فى النتائج نتيجة للفترة الزمنية التى تمضى بين القياس القبلى والقياس البعدى، والتى لا يخضع اكثرها للضبط العلمى. ولذا يجب ان تكون هذه الفترة قصيرة حتى لا تتدخل فى التجربة متغيرات غير خاضعة للقياس.

النموذج الرابع: القياس القبلى ـ البعدى لجامعتين متبادلتين

يقاس المتغير التابع فى إحدى الجماعتين قبل تعرضها للمتغير المستقل، ويقاس المتغير التابع فى الجماعة الثانية بعد تعرضها للمتغير المستقل، وتختار الجماعتان بطريقة عشوائية من الأفراد الذين سيتعرضون للمتغير المستقل. ويدل الفرق بين القياس القبلى فى الجماعة الأولى، والقياس البعدى فى الجماعة الثانية على أثر المتغير المستقل.

٧ ـ نقد التجارب المعملية:

وبالرغم من أهمية التجارب التى تجرى على الجماعة الصغيرة فى العمل وخاصة بما تحققه للباحث من ضبط علمى واضح لمتغيرات الظواهر التى يدرسها، وبما تهيئه من تحكم فى المتغير المستقل، ومن دقة فى تسجيل مايطرا على المتغير التابع من تغير نتيجة المتغير المستقل.

ويشترط أيضا لنجاح تجارب المعمل بساطة المتغيرات والا يشق على الباحث ضبطها والتحكم فيها وتسجيلها. وهذه البساطة ليست دائما هى الصورة التى توجد بها الظواهر فى بيئتها الطبيعية.ولذلك فعلى الباحث ان يقترب كلما امكن من الموقف الطبيعى الذى توجد فيه الظواهر المختلفة وعليه ان يستخدم طرقا اخرى غير الطريقة التجريبية ليسجل الظواهر كما هى دون ان يفتعل لها المواقف غير الطبيعة التى تبعدها عن حقيقتها.حيث إن سلوك الفرد فى المعمل سلوك شكلى، وسلوكه فى الحياة استجابة طبيعة لما يواجه من احداث، وخاصة عندما يشعر الفرد فى العمل ان سلوكه يخضع للملاحظة وان سلوكه فى حياته الطبيعية لا يخضع لتلك الملاحظة.

فالتجارب المعملية بهذا المعنى ليست الا نماذج سريعة وبسيطة لما يحدث فى الحياة اليومية. ولذا يعاب عليها كل ما يعاب على مثل تلك النماذج من مواقف مصطنعة مفتعلة.

خامسا.أهم تصنيفات الأبحاث النفسية الاجتماعية

الأساس الأول المقترح لتصنيف الأبحاث إلى أنواع هو أساس المستوى ويتحدد المستوى بعدد الخطوات التى تسغرقها طريقة البحث. وتسمى أبحاث

المستوى الأول الأبحاث الاستقصائيية ولا تكاد خطوات طرقها تتعدى الخطوة الأولى. ومن أمثلة أبحاث هذا المستوى الأبحاث الكشفية والاستطلاعية. وتسمى أبحاث المستوى الثانى الأبحاث الوصفية لأن خطواتها تنتهى عند تحليل المشكلة إلى متغيراتها وما يمكن ان يقوم بين هذه المتغيرات من علاقات ولا تشتمل بذلك على كل خطوات البحث. ومن أبحاث هذا المستوى الوصفية أو المسحية و التبعية والارتباطية. وتسمى أبحاث المستوى الثالث الأبحاث السببية لأنها تشتمل على جميع خطوات البحث وتستهدف الكشف عن الاسباب التى تمكن وراء الظاهرة. ومن أبحاث هذا المستوى الأبحاث التجريبية.

والأساس الثانى المقترح هو أساس التحكم فى المتغيرات. فإذا تحكم الباحث فى متغيرات الظاهرة وغير بعضها ليرصد مايحدث من تغير فى البعض الأخر سمى البحث معمليا، ومن أبحاث هذا النوع الأبحاث التجريبية، وهى تنتمى إلى هذا التصنيف باعتبار الاجراءات، تنتمى إلى تصنيف المستويات باعتبار النتيجة التى تنتمى أليها. وإذا لم يتحكم الباحث فى تغيرات الظاهرة ورصدها كما تحدث فى مجالها الطبيعى سمى البحث ميدانيا.ومن أبحاث هذا النوع البحث الميدانى نفسه.

والأساس الثالث المقترح هو نوع الفائدة. فإذا كانت الفائدة علمية اكاديمية سمى البحث اساسيا. ومن أبحاث هذا المستوى البحث الأساسى نفسه. وإذا كانت الفائدة علمية سمى البحث تطبيقيا. ومن أبحاث هذا النوع بحث الفعل أيضا.

وبذلك ينتهى هذا التصنيف المقترح لتصنيف الأبحاث إلى التنظيم التالى

(١) المستوى الأول: الأبحاث الاستقصائية: وأهمها الكشفية والاستطلاعية.

(٢) المستوى الثانى: الأبحاث الوصفية: وأهمها المسحية والتبعية والارتباطية.

وسنتين فيما يلى الأبحاث التى لم نتعرض لها من قبل. وسنكتفى بالنسبة للأبحاث المعملية وهى أيضا الأبحاث التجريبية مما سبق ان بيناه بالتفصيل فى شرحنا للطريقة التجريبية. وسنعرض فيما يلى لبعض أنواع الأبحاث فى مجال علم النفس الاجتماعى:

(أ) المستوى الأول: الأبحاث الاستقصائية:

١ ـ الأبحاث الكشفية:

لاتتم علمية اختيار مشكلة البحث فى خطوة قد يتطلب الأمر القيام بدراسات وأبحاث كشفية للتاكد من صلاحية المشكلة للبحث وتحديد أهميتها وذلك قبل التوصل إلى القرار النهائى لاختيارها. وتسمى مثل هذه البحوث أيضا ببحوث الجدوى، وبحوث الصياغة لأنها تساعد أيضا على معرفة جدوى فائدة بحث المشكلة، وتعين على صياغتها.

وتزداد أهمية الدراسات والبحوث الكشفية كلما كان ميدان البحث جديدا وأغلب معالمه غامضة أو مجهولة ولم تخضع بعد خضوعا واضحا لابحاث متعددة مثل أبحاث تعاطى المخدرات وأبحاث التحرش.

وكما تؤدى الدراسات الكشفية إلى تحديد المشكلة فانها تستخدم أيضا زيادة الفة الباحث بمشكلة البحث. واتجلاء جوانبها المختلفة،وفى توضيح معالمها

ومفاهيمها الرئيسية، وفى ترتيب أولويات الخطوات التى يتطلبها البحث، وفى معرفة مدى امكانات بحث المشكلة فة العمل أو الميدان الحيوى لوجودها، أى كما تحدث فى حياة الناس. وقد يستخدم الباحثون المتمرسون مثل هذه الأبحاث والدراسات الكشفية فى الخطوات الضرورية للاهتداء إلى الفروض المناسبة لمشكلة البحث.

٢ ـ الأبحاث الاستطلاعية:

تعقب الأبحاث والدراسات الكشفية الأبحاث والدراسات والاستطلاعية التى تستهدف معرفة مدى توافر العدد المناسب من أفراد العينة للقيام بالبحث ومدى توافر ادوات القياس، والادوات الجديدة التى يتطلب البحث اعدادها، وبناء تلك الأدوات وتجربتها تجربة مبدئية لتصحيح عيوبها ومعرفة حدود ثباتها وصدقها كلما أمكن ذلك. وقد يحتاج مثل هذا الامر إلى قيام الباحث بتحليل مفرداتها تحليلا عاما حتى يتحقق من صلاحيتها للقياس. وبذلك يتضمن البحث الاستطلاعى التجريب القبلى لادوات القياس وخاصة فى بناء استبيانات الاتجاهات النفسية التى تعد من أهم مباحث علم النفس الاجتماعى.

ويتضمن البحث الاستطلاعى أيضا اعداد قوائم الملاحظة التى سبق عرضها قبل ذلك.

وفى مقدور الباحث أيضا ان يجرب بطريقة مبدئية التصميم الذى يناسب بحثه وذلك بتجربته أكثر من تصميم فى دراسته الاستطلاعية، وذلك لاختيار التصميم المناسب وخاصة فى أبحاث المعملية.

(ب) المستوى الثانى: الأبحاث الوصفية:

١ ـ الأبحاث المسحية:

تختص البحوث والدراسات المسحية بتجميع البيانات من التقارير أو الجداول الكمية أو هما معا. ويعتمد المسح العلمى على طرق وادوات مختلفة لتجميع تلك البيانات. ومن أهم تلك الطرق الملاحظة، وأدواتها القوائم والتكرارية، وقوائم الشطب، والتقارير الوصفية التى يكتبها الملاحظون عن الظواهر التى يسجلونها. وتعتمد البحوث والدراسات المسحية أيضا على الوثائق والاستبيانات، والمقابلة.

وعلى الباحث ان يحدد منذ البدء مدى شمول البحث المسحى. فاما ان يمتد بمسحه إلى المجتمع الاصل أو أن ينتصر على عينة تختارها من ذلك المجتمع، فأذا كان المجتمع صغيرا ومحدودا فأن الباحث يستطيع أن يمسح المجتمع كله. وإذا كان مجتمع البحث كبيرا أوغير محدودا فإن عليه ان يختار عينه مناسبة وبطريقة علمية، ومثال ذلك العينة الطبقية العشوائية أو العشوائية فقط أو المقصودة ليجمع منها البيانات بادواته التى يستخدمها فى ذلك المسح.

٢ ـ الأبحاث التتبعية:

تعنى البحوث والدراسات التتبعية رصد وتسجيل التغير الذى يطرا على ظاهرة ما خلال نموها أو تطورها من الحيوان إلى الإنسان، مثلا، أو من طفولة الإنسان إلى مراهقته ورشده وشيخوخته. ومن أهم ميادين علم النفس الاجتماعى التى تعتمد على البحوث التتبعية ميدان التنشئة الاجتماعية وما يطرا على النمو الاجتماعى من تغير خلال مراحل الحياة.

وتعتمد البحوث التتبعية على نوعين من الطرق: الطريق الطولية longitudinal method والطريقة المستعرضة tramsveralmethod.

فأما الطريقة الطولية فتعتمد على تتبع نمو ظاهرة نفسية اجتماعية عند جماعة محددة من الأفراد خلال سنوات نموهم المتتابعة عاما بعد آخر ورصد ما يحدث من تغيرات فى الظاهرة نتيجة للنمو.

واما الطريقة المستعرضة تعتمد على اختيار جماعة من الأفراد من كل عمر من الاعمار المتتالية لتدرس فيها خصائص الظاهرة بالرغم من اختلاف الأفراد.

وبالرغم من دقة الطريقة الطولية فانها تستغرق من الباحث وقتا طويلا قد يمتد لسنوات طويلة.ولذلك فاغلب الباحثين المعاصرين يفضلون الطريقة المستعرضة على الطريقة الطويلة لسرعة الحصول على النتائج.

٣ـ الأبحاث الارتباطية:

بدأ الأهتمام بالبحوث والدراسات والارتباطية منذ اوائل القرن العشرين وذلك عندما اهتدى سبيرمان spearman سنة ١٩٠٤ إلى تحليل معاملات الارتباط للكشف عن العامل الذى أطلق عليه بعد ذلك مصطلح الذكاء.وبذلك تاكدت أهمية هذا النوع من البحوث فى ميدان علم النفس الفارق. وأدى هذا النجاح إلى استخدام البحوث الأرتباطية فى أغلب ميادين علم النفس وخاصة فى مباحث علم النفس الاجتماعى. ومثال ذلك التحليل العاملى للاتجاهات النفسية والقيم، وغير ذلك من الموضوعات التى يشتمل عليها هذا العلم.

وتتلخص أهمية البحوث الأرتباطية فى أنها تكشف عن الخصائص المشتركة

لمتغيرات متعددة مهما كان نوع هذه المتغيرات: فهى بهذا المعنى تمتد إلى مابعد التعرف على الظواهر العلمية المختلفة التى تنتهى عندها بحوث المسح والبحوث التتبعية، وإلى اكتشاف التنظيم الذى ترتبط به تلك الظواهر وخاصة عندما يتألف بعضها مع البعض الأخر ليكون بذلك نوعا من أنواع التجمعات أو الفئات أو الطوائف. وهى بهذا التجمع تتطوربمستوى البحوث إلى مايقرب بين السببية التى تنتهى إليها البحوث المعملية التجريبية، ولكنها لا تصل فعلا إلى تلك السببية، وأن كان تتشير إليها وإلى احتمالات وجودها.وبذلك تصبح كمداخل للمستوى الثالث أو النوع الأخير من أنواع البحوث، وخاصة عندما تمتد البحوث الارتباطية إلى مابعد الارتباطية من تحليل للعوامل التى أدت إلى ذلك الأرتباط أو إلى حساب معاملات الأنحدار التى تعتمد أولا وأخيرا على معاملات الأرتباط والتى تمهد للتنبؤ بقيم ظاهرة مان الظواهر التى يدرسها الباحث وذلك بمعرفة القيم التى تقابلها فى ظاهرة أخرى.

(جـ) المستوى الثالث: الأبحاث السببية:

وأهم أبحاث هذا المستوى هى الأبحاث التجريبية وهى تجريبية باعتبار الطريقة، وهى سببية بأعتبار النتيجة.

(د) التحكم: الأبحاث المعملية:

أهم أبحاث التحكم أيضا هى الأبحاث التجريبية. وهى تنتمى أيضا إلى نوع التحكم بأعتبار متغيراتها المستقلة وماتخضع له من تغيير وأثر هذا التغيير على المتغيرات التابعة.وبما أن هذا النوع من الأبحاث يجرى عادة ـ فى الأغلب والأعم ـ فى معامل البحوث لتهيئة الشروط اللازمة للتحكم فى متغيراتها وضبطها ضبطا علميا دقيقا. لذا فهى تسمى معملية باعتبار مكان الاجراء.

(هـ) البحث الميدانى:

يتميز البحث الميدانى بأنه يلاحظ ويرصد الظواهر كما تحدث فى بيئتها الطبيعية ولا يضبطها أو يتحكم فيها بطريقة مفتعلة كما يحدث فى التجارب التى تجرى داخل معالم البحوث. ولذلك يحاول الباحث الميدانى ألا يكون لوجوده أو وجود الباحثين الأخرين أى أثر يذكر على سلوك الأفراد والجماعات التى يجرى البحث عليهم. ولذا فتتائجه أكثر قابلية للتطبيق من الأبحاث الأخرى لا تصالها المباشر بواقع الحياة اليومية. وقد شاع هذا النوع من الأبحاث أخيرًا فى علم النفس الاجتماعى وظهرت مؤلفات عدة توضح أهمية ونتائج الأبحاث النفسية والأجتماعية فى أمور حياتنا اليومية.

وكثيرا ما يستخدم البحث الميدانى فى دراسة الأنماط السلوكية التى ترجع فى أختلافها إلى أختلاف الأنماط الثقافية. وعلى الباحث الميدانى الذى يتصدى لمثل هذا النوع من الأبحاث أن يعيش مع الناس الذين يدرسهم، وأن يستعين بطريقة الملاحظة فى حصوله على المعلومات التى يسعى لجمعها وتحليلها وتفسيرها. وقد يستخدم الباحث أيضا طريقة المقابلة لجمع البيانات الأساسية من بعض الأفراد الذين يمثلون نماذج محددة فى تلك المجتمعات.

(و) البحث الأساسى:

يعتمد علم النفسى الاجتماعى فى بنائه النظرى على البحوث الأساسية التى تبدأ بالأجابة على أسئلة تتصل أتصالا مباشر بالبناء الفكرى للعلم، وتنتهى بالنظرية التى تلخص ذلك البناء الفكرى فى تعميم يضم طائفة من الظواهر التى يتصدى علم النفس لدراستها ومن أمثلة المحاولات الأولى لصياغة مثل تلك النظريات ماذهب إليه تارد من أن أساس السلوك النفسى الاجتماعى وهو

التقليد أو نظرية النزعات الفطرية لمكدوجل، واوهاف تحديد السلوك النفسى الاجتماعى عن طريق الغرائز والنزعات الفطرية العامة. وقد واجهت مثل هذه المحاولات والنظريات نقدا شديدا لانها لم تعتمد على البحث الأساسى وطريقته العلمية فى نشاته ومراحل صياغتها. وهكذا تتضح أهمية البحوث الأساسية فى البناء والصحيح للعلم.وبذلك يتجة البحث الأساسى فى علم الاجتماعى، كما يتجة فى العلوم الأخرى، إلى أكتشاف القواعد الأساسية التى تدعم البناء الفكرى، وإلى التوصل إلى النظريات العلمية التى تتصف بالايجاز والشمول والتفرد التنبؤ والتحكم.

والنظرية تعبير موجز عن حقائق. فهى بذلك تعميم، وجوهر التعميم الايجاز. وهى بايجازها هذا تنحو نحو الاقتصاد فى الجهد، والاقتصاد فى الابانة عن القصد (اقتصاديات البحث).

يعنى الشمول امتداد الإطار النظرى ليشتمل على الحقائق الفرعية التى تتصدى النظرية لتفسيرها. وبذلك تتألف تلك الحقائق فى تنظيم متماسك متكامل يشملها جميعها ويسفر عنها. ويتبلور مثل هذا التنظيم والتكامل فى النظرية.

هذا وكلما انفردت إحدى النظريات بتفسير الحقائق التى تشتمل عليها ثبتت النظرية وزادت صحتها. ووجود نظرية أخرى تفسر نفس الحقائق التى تفسرها النظرية الأولى لضعف الأهمية العلمية للنظريتين لأن فى ذلك الأزدواج تناقضا علميا.

ومن النظريات الحديثة فى علم النفس الاجتماعى التى اعتمدت على البحث الأساسى فى بنائها الفكرى نظريات الاتجاهات والمجال والدور وغير ذلك من النظريات المختلفة.

(ز) الفائدة العلمية:

١ ـ البحث التطبيقى:

يبدأ البحث التطبيقى بحل مشكلة قائمة، ولذلك يشتق الباحث التطبيقى فروضه من الأحتمالات العملية التى تقتضيها طبيعة حل المشكلات. وليس معنى هذا أن نقطة البدء التى يتطور منها البحث، مشكلة كانت أم مسألة علمية، تحدد دائما نوع النتائج التى ينتهى إليها. فقد تؤدى المشكلة إلى اكتشاف حقيقة علمية، وقد تؤدى الحقيقة إلى علاج مشكلة قائمة ولذلك فقد يهتدى العلم فى نشاطه الدائب لأكتشاف الحقائق والقوانين وصياغة النظرية إلى حل مشكلة علمية، وهو فى سعيه لحل المشكلات للعملية اليومية قد يصل إلى بعض الحقائق التى تهيئ الفكر لصياغة نظرية جديدة.

ولذا فبالرغم من أننا نقسم الأبحاث بالنسبة لاهدافها إلى أساسية وتطبيقية الا انهما متدخلان مرتبطان. ولقد داب علم النفس الاجتماعى منذ نشاته الأولى على ان يهتم بالمعرفة من أجل المعرفة فى ابحاثه الاساسية وبالمعرفة من أجل تطوير السلوك الاجتماعى وتصحيح مساره، وتحقيق مجتمع الرخاء والرفاهية والعدالة.

ومن أمثلة الأبحاث التطبيقية فى علم النفس الاجتماعى، طرق مقارنة التعصب، ووسائل التغلب على الأشاعة، واساليب زيادة فعالية الأفراد فى تفاعلهم الاجتماعى، والمناقشة الجماعية واثرها فى التفكير الجماعى، وتغيير الاتجاهات، وقياس الراى العام والعوامل المؤثرة فى تكوينه وتوجيهه، والتماسك الجماعى، والروح المعنوية، والقيادة أو الزعامة.

وقد تطور مجال الأبحاث التطبيقية فى علم النفس الاجتماعى حتى امتدت إلى أمور حياتنا اليومية.

٢ ـ بحث الفعل:

قد تكون الفجوة بين ميدان البحث التجريبى وميدان التطبيق التنفيذى واسعة كبيرة، فتفشل العملية بالرغم من أمكانية نجاحها فى نواحيها العلمية والتنفيذية. وتفشل لضعف التكامل والتنسيق بين الناحيتين.

من جل ذلك نشا بحث الفعل Action reseearch فى أطار بحث العمليات لعلاج هذه الصعوبة فى أخطر ميادين البحث والتنفيذ، وذلك عندما يؤدى الفشل إلى أنخفاض مستوى التعليم. وهكذا نشا بحث العمليات لأنجاح عملية تطبيق العلم لخدمة التعليم بطريقة جديدة لم تكن معروفة من قبل.

وعندما نشا بحث العمليات كان يهدف إلى تطوير الطرق العلمية فى البحث والتجريب لزيادة كفاءة الأداء التربوى. وهو فى جوهره دراسة علمية للعمليات التى تحدث أثناء انجاز عمل ما. لا كما تحدث فى المعمل، وإنما كما تحدث فى الواقع للوصول بالكفاءة إلى أقصى مايمكن.

وإذا أردنا عرض ما سبق بشكل مبسط تيسيرا لاستيعاب مناهج البحث بأسلوب آخر نقول إن الطريقة العملية فى البحث تمثل اتجاها علميا وقيمة عملية تتطلب من الباحث فى علوم النفس بشكل عام وفى علم النفس الاجتماعى بشكل خاص الاقتناع والالتزام بعدد من القضايا التى تتمثل فى:

١) الملاحظة وهى جوهر البحث العلمى التجريبى / الامبريقى.

٢) تتمثل أهمية الملاحظة فى العلم فى أنها تقدم أهم عناصر العلم وهى مادته الخام، البيانات DATA والمعلومات Information

٣) لابد للمعطيات والمعلومات أو البيانات التى يجمعها الباحث بالملاحظة

أن تتسم بالموضوعية Objectivity وتعنى اتفاق الملاحظين فى تسجيلاتهم لبياناتهم وتقديراتهم وأحكامهم عليها اتفاقا مستقلا.

٤) تتطلب الموضوعية بهذا المعنى أن يقوم أكثر من باحث بعمليات التسجيل والتقدير والحكم على أن يكونوا مستقلين بعضهم عن بعض. وهذا يعنى قابلية البحث العلمى للتكرار.

٥) المعطيات والبيانات والمعلومات التى يجمعها الباحثون بالملاحظة العلمية، هى وحدها الشواهد والأدلة التى تقرر صحة الفرض أو النظرية. وعلى الباحث أن يتخلى عن فرضه العلمى، أو نظريته إذا لم تتوافر أدلة وشواهد كافية على صحتها.

وهكذا يصبح البحث العلمى فى علم النفس الاجتماعى مختلفا عن الآراء ووجهات النظر التى عرضها الفلاسفة حول طبيعة المجتمعات وتطورها. فمن الضرورى فى الطريقة العلمية أن نميز دائما بين الرأى والحقيقة. فإذا كانت الحقيقة هى ما يمكن أن نتفق حوله اتفاقا مستقلا، وبالتالى ما يمكن أن يكون من نوع المعطيات والبيانات والمعلومات الموضوعية بالمعنى الذى عرفناه فإن الرأى هو ما يمكن أن نختلف فيه وهو عادة نوع من التفسير الذاتى للحقائق. ويظل للرأى هذه الطبيعة التفسيرية الخلافية حتى تتوافر عليه شواهد وأدلة إيجابية كافية، وبهذا يتحول الرأى الذى يكون فى بدايته نوعا من «الفرض العلمى» إلى مستوى «القانون العلمى» وحينئذ يكون للقانون طبيعة الحقيقة. ومهمة علم نفس النمو أن يكشف عن سنن الله فى نمو مخلوقاته ومنها الإنسان. وهذا هو المنظور الحقيقى الذى يجب أن تنظر من خلاله إلى نتائج العلم، سواء أجريت بحوثه فى الشرق أو الغرب.

وهذا التصور لطبيعة المنهج العلمى لم يكن معروفا فى العلوم الإنسانية ومنها علم النفس ـ قبل القرن التاسع عشر. ولهذا وجدنا اتجاها يوحد بين آراء الفلاسفة والمفكرين وبين «حقائق» السلوك الإنسانى.

ويتوافر للباحثين فى الوقت الحاضر طرقا عديدة يمكن إستخدامها فى اختبار فروضهم حول موضوعات علم النفس الاجتماعى . وهذا التنوع فى مناهج البحث يمثل أحد مظاهر قوة العلم، لأن معنى ذلك أن النتائج التى نتوصل إليها بأحد هذه المناهج يمكن التحقق منها بإستخدام مناهج أخرى.

الملاحظة الطبيعية

من طرق البحث التى يفضلها علماء النفس ما يسمى الملاحظة الطبيعية أى ملاحظة الإنسان فى محيطه الطبيعى واليومى المعتاد.ويعنى هذا بالنسبة للأطفال مثلا ملاحظتهم فى المنزل أو المدرسة أو الحدائق العامة أو فناء الملعب، ثم تسجيل ما يحدث. وتنقسم طرق الملاحظة الطبيعية إلى نوعين: الملاحظة المفتوحة وهى التى يجريها الباحث دون أن يكون لديه فرض معين يسعى لاختباره،وكل مايهدف إليه هو الحصول على فهم أفضل لمجموعة من الظواهر النفسية التى تستحق مزيدا من البحث اللاحق، أما النوع الثانى فهو الملاحظة المقيدة، وهى تلك التى يسعى فيها الباحث إلى اختبار فرض معين، وبالتالى يقرر مقدما ماذا يلاحظ ومتى؟ **ونعرض فيما يلى لطرق الملاحظة التى يمكن تصنيفها إلى فئتين:**

(١) طرق الملاحظة المفتوحة:

تشمل طرق الملاحظة المفتوحة open observation طريقتين أساسيتين

هما دراسة الحالة وتسجيل اليوميات من ناحية، ووصف العينة من ناحية أخرى.

(أ) دراسة الحالة وتسجيل اليوميات والطريقة الإكلينيكية:

حيث يسجل الباحث المعلومات عن كل فرد من الأفراد موضوع الدراسة بهدف إعداد وصف مفصل له دون أن تكون لديه خطة ثابتة تبين أى هذه المعلومات أكثر أهمية من غيرها. وكثير من المعلومات التى تتطلبها دراسة الحالة تتطلب إجراء مقابلات شخصية مع الفرد، وعادة ما تتسم هذه المقابلات بأنها « غير مقننة» أى تختلف الأسئلة التى تطرح فيها من فرد لآخر.

ومن قبيل دراسة الحالة وتسجيل اليوميات، السير التى كتبها الآباء من الفلاسفة والأدباء، والعلماء عن بعض المجتمعاتأو المجموعات، والتراجم التى كتبت عن بعض العباقرة والمبدعين، والسير الذاتية التى كتبوها عن أنفسهم، وكذلك أدب الاعترافات الذى بدأ ينتشر فى السنوات الأخيرة

وتتلخص عيوب هذه الطريقة فيما يلى:

(١) تعتبر هذه الطريقة بالنسبة للباحث مصدرا ذاتيا وغير منظم للمعلومات، أما من جانب المفحوص فإنه إلى جانب الطابع الذاتى لتقاريره قد تنقص المعلومات التى يسجلها الدقة اللازمة، وخاصة حين يكون عليه استدعاء أحداث هامة وقعت له منذ سنوات طويلة.

(٢) المعلومات التى نحصل عليها بهذه الطريقة من فردين أو أكثر قد لاتكون قابلة للمقارنة مباشرة،وخاصة إذا كانت الأسئلة التى توجه إلى كل منهما مختلفة. صحيح أنه فى بعض الطرق الإكلينيكية قد تكون الأسئلة مقننة

فى المراحل الأولى من المقابلة إلا أن إجابات المفحوصين على كل سؤال قد تحدد نوع الأسئلة التى تطرح على المفحوص فيما بعد. ولهذا نجد فى النهاية أن البروتوكولات التى نحصل عليها تختلف من فرد إلى آخر.

(٣) النتائج التى نستخلصها من خبرات أفراد بذواتهم تمت دراستهم بهذه الطريقة، قد تستعصى على التعميم، أى قد لا تصدق على معظم الناس

(٤) التحيزات النظرية القبلية للباحث، قد تؤثر فى الأسئلة التى يطرحها والتفسيرات التى يستخلصها.

وباختصار فإن طريقة دراسة الحالة قد تفيد كمصدر خصب للأفكار حول النمو النفسى الاجتماعى،وهى بهذا قد توحى للباحثين بفروض هامة تستحق الدراسة، والتى يجب التحقق منها بإستخدام أساليب أخرى للبحث. ومن الصعب إستخدام هذه الطريقة فى اختبار الفروض.

(ب) وصف العينة:

فى هذه الطريقة يحاول الملاحظ أن يسجل كل ما يحدث فى وقت معين على نحو يجعله أقرب إلى آلة التصوير الفوتوغرافى أو التليفزيونى أو آلة التسجيل السمعى. ولعل هذا ما دفع الباحثين الذين يستخدمون هذه الطريقة إلى الإستعانة بالتكنولوجيا المتقدمة فى هذا الصدد. فبإستخدام آلات التصوير وكاميرات الفيديو، وأجهزة التسجيل السمعى يمكن للباحث أن يصل إلى مثله الأعلى فى التسجيل الدقيق الكامل لما يحدث. وهذه الطريقة فى الملاحظة المفتوحة أكثر دقة وموضوعية ونظاما من الطرق السابقة، إلا أن المشكلة

الجوهرية هنا فى أننا بطريقة وصف العينة نحصل على معلومات كثيرة إذا استمر التسجيل لفترة طويلة.

(٢) طرق الملاحظة المقيدة:

تعتمد طرق الملاحظة المقيدة closed observation استراتيجيًا على اختيار بعض جوانب السلوك فقط لتسجيلها مع ملاحظة أن التقيد يفقد الملاحظة خصوبة التفاصيل التى تتوافر بالطرق السابقة إلا أن ما تفقده فى جانب الخصوبة تكسبه فى جانب الدقة والضبط. حيث يصبح بإمكان الباحث أن يختبر بسهولة بعض فروضه العلمية بإستخدام البيانات التى يحصل عليها بهذه الطريقة، وهو ما لا يمكنه إذا استخدم الأوصاف القصصية التى يحصل عليها بالطرق الحرة السابقة، وتوجد ثلاث طرق من نوع الملاحظة المقيدة هى:

(١) عينة السلوك:

وفى هذه الطريقة يكون على الباحث أن يسجل أنماطا معينة من السلوك فى كل مرة يصدر فيها السلوك المراد دراسته عن المفحوصين أو المجموعة، وقد يسجل الباحث معلومات وصفية إضافية أيضًا ففى تسجيل السلوك العدوانى قد يلاحظ الباحث أيضًا عدد الأطفال المشاركين فى العدوان. وجنس الطفل ومن يبدأ بالعدوان، ومن يستمر فيه إلى النهاية، وما إذا كانت نهاية العدوانية تلقائية أم تطلبت تدخل الكبار، وهكذا. ويحتاج هذا إلى وقت طويل بالطبع. وتزداد مشكلة الوقت حدة إذا كان على الباحث أن يلاحظ عدة مفحوصين فى وقت واحد. وبالطبع ييسر عليه الأمر إستخدام وسائل التسجيل التكنولوجية التى أشرنا إليها فيما سبق.

ولقد يسهل عليه أن يستخدم نوعا من الحكم والتقدير للسلوك الذى يلاحظه،

وتفيده فى هذا الصدد مقاييس التقدير التى تتضمن نوعا من الحكم على مقدار حدوث السلوك موضوع البحث. ومن ذلك أن يحكم على السلوك العدوانى للطفل بأنه يحدث دائما أو يحدث كثيرا أو يحدث قليلا أو نادرا ما يحدث أو لا يحدث على الإطلاق.وعليه أن يحدد بدقة معنى (دائما ـ كثيرا ـ قليلا ـ نادرا ـ لا يحدث، أى تحويل الكيفى إلى كمى) حتى لاينشأ غموض فى فهم معانيها، وخاصة إذا كان من الضرورى وجود ملاحظ آخر لنفس السلوك يسجل تقديراته بطريقة مستقلة تحقيقا لموضوعية الملاحظة.

(ب) عينة الوقت:

فى هذه الطريقة نركز إهتمام الباحث على مدى حدوث أنماط معينة من السلوك فى فترات معينة يخضعها للملاحظة ويتم تحديدا أوقاتها مقدما.

وبمعنى هذا يمكننا الحصول على وصف صحيح لهذا السلوك، وحكم صحيح عليه إذا لاحظناه بشكل متقطع فى بعد الزمن. وتختلف الفترات الزمنية التى يختارها الباحثون لهذا الغرض ابتداء من ثوان قليلة لملاحظة بعض أنواع السلوك، إلى دقائق أو ساعات عديدة لبعض الأنواع الأخرى. وخلال هذه الفترات يسجل الباحث عدد مرات حدوث السلوك موضع البحث. ومن أمثلة ذلك أن يختار الباحث حصة فى أول النهار وحصة فى آخره مرتين فى الأسبوع على مدار العام الدراسى لبحث بعض جوانب سلوك تلاميذ المدرسة الإبتدائية بوصفهم جماعة تربوية.ومن مزايا هذه الطريقة إنها تسمح بالمقارنة المباشرة بين المفحوصين ما دام وقت الملاحظة وزمنها واحد.

(ج) وحدات السلوك:

فى هذه الطريقة يلاحظ الباحث خلال فترة زمنية معينة وحدات السلوك B-

havior Units، وليس عينة السلوك أو عينة الوقت، وفى هذه الطريقة تتم ملاحظته ككتلة مركبة متجانسة. وتبدأ وحدة السلوك فى الحدوث فى أى وقت يطرأ على سلوك المفحوص أو بيئته أى تغير. فمثلا إذا لاحظنا أن الأطفال وهم يلعبون فى فناء المرسة، تحولوا فجأة إلى التحرش بواحد منهم فإننا نسجل فى هذه الحالة حدوث وحدة سلوك جديدة. وفى كل مرة يسجل فيها الباحث حدوث وحدة سلوك، يمكنه أن يسجل أيضًا ما إذا كان التغير قد حدث فى سلوك الأطفال أو فى بيئة المدرسة. وحين تنتهى فترة الملاحظة يقوم الباحث بفحص وحدات السلوك التى تم جمعها ثم تحليلها. ويتطلب ذلك بالطبع تصنيفها فى فئات.

وخلاصة القول، أن الباحث الذى يستخدم طريقة الملاحظة الطبيعية، عليه أن يكون منتبها إلى سلوكه أثناء الملاحظة حتى لا يقع فى أخطاء التحيز، والذى يتمثل فى ميله إلى تدعيم فكرته المسبقة عن السلوك الإنسانى، وقد يؤدى به هذا إلى المبالغة فى جمع بعض الملاحظات عن طريق الإهتمام الزائد، أو التهوين من بعضها عن طريق الإهمال. وهو بهذا يتجاوز مهمته كمسجل للأحداث كما تقع بالفعل وكما تسجلها الكاميرا العادية إلى آلة تضخم بعض الأحداث عن طريق التكبير، أو تقلل من شانها عن طريق التصغير.

ومن مشكلات طرق الملاحظة الطبيعية أن الباحث قد يتجاوز حدود مهمته أيضًا إذا تدخل فى عملية التسجيل التى يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر.

وإحدى طرق زيادة الدقة فى هذا الصدد تحديد أنواع الأنشطة التى تعد أمثلة للسلوك موضوع الملاحظة. وتكون هذه الأنشطة تعريفا إجرائيا لهذا السلوك.

وتتضمن المشكلة السابقة قضية الموضوعية فى الملاحظة. فإذا كانت ملاحظاتنا مجرد انعكاس لتفسيراتنا وتأويلاتنا وفهمنا للأحداث فلن يحدث

بيننا «الاتفاق المستقل» فى الوصف، لأننا سمحنا للذاتية فينا بأن تلعب دورا فى ملاحظاتنا. ومن الشروط التى يجب أن نتحقق منها فى طرق الملاحظة، شرط الثبات، وهو هنا ثبات الملاحظين. ويتطلب ذلك أن يقوم بملاحظة نفس الأفراد فى نفس السلوك موضع البحث أكثر من ملاحظ واحد، على أن يكونوا مستقلين تماما بعضهم عن بعض. ثم تتم المقارنة بين الملاحظين. فإذا حدث بينهم قدر من «الاتفاق المستقل» فيما يسجلون أمكننا الحكم على الملاحظة بالدقة والثبات، والا كانت نتائج الملاحظة موضع شك. وبالطبع فإن هذا الثبات يزداد فى طرق الملاحظة المقيدة عنه فى طرق الملاحظة المفتوحة.وتحتاج طرق الملاحظة الطبيعية إلى التدريب على رؤية أو سماع ما يجب رؤيته أو سماعه وتسجيله.

وتدلنا خبرة رجال القضاء أن شهادة شهود العيان فى كثير من الحالات تكون غير دقيقة، لأنهم بالطبع غير مدربين على الملاحظة. ومالم يتدرب الملاحظ تدريبا جيدا على الملاحظة فإن تقاريره لن تتجاوز حدود الوصف الذاتى المحض، وهى بهذا تكون عديمة الجدوى فى أغراض البحث العلمى. وفى كثير من مشروعات البحوث يتم تدريب الملاحظين قبل البدء فى الدراسة الميدانية حتى يصلوا فى دقة الملاحظة إلى درجة الإتقان شبه الكامل بينهم أى بنسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠ ٪.

ومن المشكلات الأخرى فى طرق الملاحظة الطبيعية أن مجرد وجود ملاحظ غير مألوف بين المفحوصين يؤثر فى سلوكهم ويؤدى إلى انتفاء التلقائية والطبيعية فى اللعب أو العمل أو غير ذلك من المواقف موضع الملاحظة.وقد بذلت جهود كثيرة للتغلب على هذه المشكلة. ومن ذلك تزويد معامل علم

النفس بالغرف التى تسمح حوائطها الزجاجية بالرؤية من جانب واحد one way glass (وهو فى العادة الجانب الذى يوجد فيه الفاحص) وفى هذه الحالة يمكن للفاحص أن يكون خارج الموقف ويلاحظه وهو يتم بتلقائية. ومنها أيضًا إستخدام كاميرات الفيديو المخفاه، وآلات التسجيل السمعى بشرط أن توضع فى أماكن خفية لا ينتبه إليها المفحوصين، أو أن توضع فى أماكن مرئية لهم على أن تظل فى مكانها لفترة طويلة نسبيا قبل إستخدامها حتى يتعود المفحوصون على وجودها. وقد يلجأ بعض الباحثين للتغلب على هذه المشكلة إلى الاندماج مع المفحوصين فى محيطهم الطبيعى قبل الإجراء الفعلى للبحث بحيث يصبح وجودهم جزء من البيئة الاجتماعية للبحث، وهذه الطريقة تسمى الملاحظة بالمشاركة، أو منهج المعايشة. وكلما أجريت الملاحظة فى ظروف مقننة ومضبوطة زودتنا بمعلومات أكثر قابلية للتعميم، فمثلا عند دراسة ظاهرة الاعتصام والتظاهر فى الشوارع والميادين العامة يتطلب الأمر ملاحظات دقيقة وتفصيلية للمتظاهرين من مختلف الأعمار والمهن والنوع، وكل ما ينتج عن هذه المظاهرة من أفعال عدوانية وما يحدث من اصابات، يقوم عدد من الملاحظين المدربين بملاحظة وتسجيل نفس الحدث ومقارنة الملاحظات والتسجيلات للتأكد من صدق وثبات الملاحظين وأن الظاهرة تم معالجتها بطريقة موضوعية.

والملاحظ لا يستطيع أن يلاحظ كل شيء فى سلوك التلاميذ مثلا، وإنما يحدد ملاحظاته بنمط معين من أنماط السلوك. فمثلا عند دراسة النمو الإجتماعى قد يقتصر إهتمام الباحث على العدوان بين أطفال دور الحضانة، وفى هذه الحالة يسجل بدقة جميع الأفعال التى تصدر منهم فى هذا الصدد، مثل الخبط والضرب والعراك والسباب وتحطيم لعب الطفل الآخر. وحيث أنه

أيضًا لا يستطيع أن يلاحظ الأطفال طول الوقت فلا مناص من لجوئه إلى منهج عينة الوقت، كما يجب على الباحث أن يصوغ بياناته عن العدوان فى صورة كمية أو وضع درجة قدر الامكان (تكرار حدوث السلوك).

وبالطبع فإن سلوكا مثل معالجة الأشياء، أو العدوان يمكن ملاحظته مباشرة، إلا أن كثيرا من التغيرات التى يهتم بها المتخصص فى سيكولوجية الجماعة ليست كذلك. فالانفعالات وسمات الشخصية والدوافع الأساسية جميعا، لا يمكن ملاحظتها مباشرة ويجب الاستدلال عليها واستنتاجها من الأداء الظاهر.

وإذا كان علينا أن نقارن بين أداء المفحوصين المختلفين فإن الظروف التى نلاحظهم فيها يجب أن تكون موحدة للجميع قدر الامكان. وبذلك يمكننا أن نتأكد من أن الاختلافات فى أداء الأطفال ترجع إلى الفرق فى مستويات الذكاء مثلا وليس إلى غير ذلك من المتغيرات الداخلية

فنفرض مثلا أن طفلا اختبرناه فى حجرة مليئة بالضوضاء، أو ضعيفة الإضاءة، أو أن الفاحص الذى يقوم بتطبيق الاختبار شخص غير خبير وغير مدرب وأن طفلا آخر يتم اختباره بفاحص خبير ومدرب وفى مكان هادئ جيد الإضاءة فهنا نجد أن الأداء السيئ الذى يؤديه الطفل الأول قد يرجع إلى الظروف المحيطة به أو إلى إجراء الاختبار نفسه وليس إلى انخفاض مستوى الذكاء. أما إذا كانت ظروف الاختبار متطابقة للطفلين قدر الامكان يمكننا أن نستنتج استنتاجا معقولا وهو أن الطفل الذى يؤدى فى الاختبار أداء أسوأ من الآخر يكون أقل ذكاء منه

وبالمثل يمكننا أن نستنتج مدى القوة النسبية لدافع العدوان لدى الأطفال

من ملاحظتنا لسلوك العراك والسباب اللفظى والتحطيم. ومرة أخرى فإن هذه الملاحظات إذا لم تتم فى ظروف مضبوطة ومتقنة، فإن استنتاجاتنا قد لا تكون صحيحة، فمقدار العدوان الذى يظهره الطفل يختلف تبعا لطبيعة الموقف الذى يكون فيه. وبالتالى فإذا اختلفت المواقف يصعب علينا أن نعرف القوة النسبية لهذا الدافع لدى طفلين مختلفين.

وإذا كانت ثمة كلمة أخيرة، فإننا نقول أن الملاحظة الطبيعية تتوفر فيها كل خصائص التعقيد والتركيب لمواقف الحياة الطبيعية التى تتحرر منها قدر الامكان المواقف المعملية، إلا أن هذا ليس عيبا فى الطريقة وإنما هو أحد حدودها. فالواقع أننا فى حاجة إلى البحوث التى تعتمد على وصف السلوك الإنسانى فى سياقه الطبيعى والمعتاد، والتى تقودنا إلى بحوث أخرى تعتمد على طرق أخرى تستند فى جوهرها على منطق «العلّيّة» توجهها إلى التفسير والتنبؤ والتوجيه والتحكم فى هذا السلوك.

المنهج التجريبى

التجربة هى نوع من الملاحظة المقننة أو المضبوطة، إلا إنها تتميز عن الملاحظة فى أنها تتطلب تدخلا أو معالجة يقوم بها الباحث أو المجرب. فالمجرب هو الذى يصطنع أحد العوامل أو المتغيرات ويتحكم فيها ويعالجها ولهذا يسمى المتغير المستقل، ثم يلاحظ ما إذا كان هناك عاملا أو متغير آخراً أو مجموعة أخرى من العوامل والمتغيرات تختلف تبعا لاختلاف المتغير المستقل، ويطلق عليها اسم المتغير التابع، أما باقى العوامل والمتغيرات فيجب أن تظل ثابتة أى لا يسمح لها بالتغير. وفى هذه الحالة، توصف هذه المتغيرات

الدخيلة، بأنها تم التحكم فيها حتى لا تتدخل فى تفسير النتائج. وقبل أن يقوم الباحث بتجربته عادة ما يصوغ «فرضا» يتطلب الاختبار.

فإذا أراد باحث تجريبى أن يدرس آثار المستويات المختلفة من الإحباط فى سلوك العدوان لدى التلاميذ الصغار، فإنه يفترض أنه كلما زادت درجة الإحباط، يؤدى ذلك إلى زيادة مقدار السلوك العدوانى لدى التلاميذ. ويمكن للباحث أن يختبر هذا الفرض تجريبيا بإستخدام ثلاث مجموعات من التلاميذ تتعرض كل منها لظرف خاص أو معالجة خاصة، مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، بحيث تتساوى المجموعات الثلاث تقريبا فى الخصائص التى لاتهم الباحث فى هذه التجربة ولكنها قد تؤثر فى التعبير عن العدوان، مثل العمر الزمنى ومستوى التعليم، والجنس، والصحة، والذكاء والمستوى الاقتصادى والإجتماعى، وبعبارة أخرى فإن الباحث يثبت هذه العوامل، وعندئذ يمكنه أن يعالج على النحو الذى يشاء المتغير المستقل الذى يهتم به، وهو مقدار الإحباط. فمثلا قد يعرض على المجموعة الأولى من التلاميذ عددا من المشكلات التى تستعصى على الحل، ويعطيهم تعليمات تتضمن وصف هذه المشكلات بالسهولة، وقابليتها للحل ويطلب منهم أن يعملوا على حلها خلال فترة زمنية محددة، وبهذا تتعرض هذه المجموعة لأكبر مقدار من الإحباط.

والمجموعة الثانية قد تعرض عليهم مشكلات صعبة ولكنها تقبل الحل ويطلب منهم حلها فى نفس الفترة الزمنية، وبالطبع فإن هذه المجموعة تتعرض أيضًا للإحباط ولكن بمقدار أقل. أما المجموعة الثالثة الضابطة فيطلب منها أداء أعمال سهلة لا تؤدى إلى إحباط. ويضع الباحث المجموعات الثلاثة فى

موقف اجتماعى أثناء حل المشكلات حتى يمكن ملاحظة وتسجيل سلوكهم العدوانى.

فى هذه الحالة يمكن للباحث أن يحدد ما إذا كانت زيادة درجة الإحباط تؤدى إلى زيادة مقدار العدوان، وهو ما يتوقعه فرض البحث. وتتحقق صحة هذا الفرض إذا وجد الباحث أن المجموعة التى تعرضت لأكبر قدر من الإحباط، سلكت سلوكا عدوانيا أكبر من غيرها، والمجموعة الضابطة سلكت سلوكا عدوانيا أقل من المجموعتين الضابطتين.

والميزة الفريدة والهامة فى التجربة هى أنه حين يتم التحكم فى المتغيرات الدخيلة فإن المتغير المستقل يؤثر تأثيرا واضحا لأن التغيرات فيه تؤثر فى المتغير التابع وهو ما يمكن البرهنة عليه مباشرة من نتائج البحث التجريبى. وبدون الإجراءات التجريبية يكون من الصعب الحكم على مدى إسهام جميع العوامل المستقلة، التى تؤدى إلى نتيجة معينة، أو تحدث أثرًا محددا، حكما دقيقا. فمثلا نجد أن شدة الإستجابات العدوانية لدى الأطفال تتأثر بعوامل كثيرة مثل الجنس والمستوى الاقتصادى والإجتماعى وخبرات الإحباط السابقة ووجود سلطة الكبار أو عدم وجودها ثم الخوف من العقاب. ويمكن للدراسات التى تعتمد على الملاحظة المباشرة أن تعطى بيانات هامة عن أثر هذه المتغيرات، إلا أن إجراء التجارب المضبوطة يعطينا بيانات أكثر دقة ووضوحا. كما أن التفسير السببى لا يزودنا به بوضوح إلا المنهج التجريبى.

وما يهمنا أن نشير اليه هو مسألة الضبط والتحكم التجريبى التى ترددت كثيرا فيما سبق. وأشهر الطرق لتحقيق ذلك هو التوزيع العشوائى للمفحوصين على المعالجات التجريبية المختلفة، وطريقة العينة العشوائية، وهى طريقة تهيئ

لكل مفحوص فرصة متساوية لأن يتعرض لأى معالجة أو شرط فى الموقف التجريبى دون أى قصد متعمد من الباحث. وبهذا يمكن للعوامل المختلفة التى قد تؤثر فى المتغير التابع أن تتوزع عشوائيا داخل كل شرط أو معالجة تجريبية وبين هذه الشروط أو المعالجات.

وعلى الرغم من أن المنهج التجريبى هو أفضل المناهج فى اختيار العلاقات السببية والتى تؤدى إلى تفسيرات مقنعة، فإن هناك بعض الانتقادات التى تتلخص فيما يلى:

١ ـ ان وجود المفحوص ضمن إجراء تجريبى يؤثر إلى حد ما فى سلوكه ويجعله يفتقد التلقائية والطبيعية التى تميز طرق الملاحظة المباشرة.

٢ ـ البيئة «المعملية» المضبوطة التى تجرى فيها البحوث التجريبية هى أيضًا بيئة اصطناعية للغاية، ومن المتوقع للمفحوص أن يسلك على نحو مختلف فى مواقف الحياة الفعلية. ولهذا يجب إلا تنتقل نتائج بحوث المعمل إلى الميدان انتقالا مباشر، وإنما على الباحث أن يمر بخطوات عديدة فى سبيل ذلك.

وأفضل الطرق للتغلب على هذه المشكلة هو تصميم تجارب تبدو طبيعية للمفحوصين، ويمكن جعل الموقف التجريبى أكثر طبيعية للأطفال مثلا بأن تجرى تجارب فى موقف معتاد كالبيت أو المدرسة. كما أن الأطفال قد يسلكون على نحو أكثر طبيعية، إذا كان الأب أو المعلم هو المجرب، بدلا من وجود شخص غريب لا يعرفونه، كما يمكن عرض الموقف التجريبى بطريقة تتفق مع ميول الأطفال، كأن تعرض أسئلة اختبار الذكاء أو الابتكار عليهم على أنها نوع من الألعاب أو الألغاز بدلا من أن تكون أسئلة فى اختبار. كما يمكن

للباحث إجراء التجربة الميدانية فى البيئة الطبيعية بالفعل بطريقة تجعل الأطفال لا يشعرون بأنهم في «تجربة». وهذا الأسلوب يجمع بين مزايا الملاحظة الطبيعية والضبط الأكثر إحكاما فى الموقف التجريبى.

٣ ـ التوزيع العشوائى للمفحوصين على مجموعات المعالجة يحدث فى بعضهم استجابات سلبية إزاء الموقف التجريبى. وخاصة إذا كان على المفحوص أن يعمل مع مجموعة لا يحب العمل معها. ومعنى ذلك أن الباحث التجريبى عليه أن يتعامل مع مفحوصيه على أنهم بشر. وإذا نشأت مثل هذه المشكلات، عليه أن يواجهها ويحلها فى الحال.

٤ ـ الأجهزة والأدوات والمواد التى تستخدم فى الموقف التجريبى داخل المعمل قد تجعل المفحوصين يعتقدون بأن عليهم أن يسلكوا على نحو معين وبطريقة معينة، وبالتالى لا نحصل على نتائج علمية حقيقية.

٥ ـ تؤثر توقعات المجرب فى نتائج التجربة، فالباحث الذى يعتقد بشدة فى صحة فرضه قد يلجأ متعمدا أو بدون قصد إلى تهيئة الشروط التى تدعم هذا الغرض.

وللتغلب على هذه المشكلة يقترح بعض العلماء إجراء التجارب بطريقة مخفاة أو بطريقة غير واضحة أو مباشرة، بحيث لا يعلم الفاحصون ولا المفحوصون أى شيء عن التجربة التى يشاركون فيها إلا بعد إنتهاء التجربة.

وبالرغم من كل ما سبق تبقى للمنهج التجريبى قيمته الكبرى فى تزويدنا بأدق فهم لعلاقات السبب والنتيجة فى دراسة السلوك الإنسانى.

المنهج شبه التجريب

حينما يصعب على الباحث تطبيق المنهج التجريبى بمعناه السابق نجده يحاول فرض قدر من الضبط للعوامل الدخيلة التى قد يكون لها بعض الآثار المحتملة فى السلوك موضوع الدراسة. ويوجد فى الوقت الحاضر عدة تصميمات من هذا القبيل تجمعها تسمية عامة هى المنهج شبه التجريبى أو الامبيريقى empirical.

لنفرض أن أحد الباحثين أراد أن يدرس أثر الحرمان من الأسرة فى النمو الاجتماعى للطفل، نجد أن تطبيق المنهج التجريبى الكامل فى هذه الحالة يتطلب تقسيم المفحوصين عشوائيا إلى نصفين، أحدهما يظل يعيش مع أسرته بينما يودع الآخر فى أحدى دور الرعاية، وذلك طوال فترة التجربة ثم تقارن بين المجموعتين فى النمو الإجتماعى. وبالطبع فإن معظم الأسر ترفض أن تسمح لأطفالها بالمشاركة فى تجربة من هذا النوع. كما أن النظام الإجتماعى لا يوافق على أن ينفصل الطفل عن والديه، وأن يودع فى مؤسسة من أى نوع، إلا فى بعض الاستثناءات القليلة الشاذة. ولذلك لابد أن يلجأ الباحث فى هذه الحالة إلى تصميم شبه تجريبى.وفى هذه الحالة يقارن بين مجموعتين من الأطفال أحدهما تعيش مع أسرها الطبيعية والأخرى تعيش فى أحدى دور الرعاية نتيجة لظروفها الاجتماعية.

ومعنى ذلك أن شبه التجربة هى دراسة يلاحظ فيها الباحث نتائج حدث طبيعى أو قرار متصل بالسياسة الاجتماعية يفترض فيه أن له أثر على حياة الإنسان. ويكون المتغير المستقل فى هذه الحالة هو الحدث أو الظرف الذى يفترض فيه أن تؤثر نتائجه على الذين يتعرضون له. والباحث هنا لا يستطيع أن

يتحكم فى المتغير المستقل ولا يستطيع أن يوزع المفحوصين على مختلف المعالجات فالتوزيع أحدثته الظروف المعتادة للحياة اليومية وعلى الباحث أن يدرس أثاره فى مواقعه التى توجد بها عينة الدراسة.

وتتفاوت البحوث شبه التجريبية فى الكيف. ولعل أفضل تصميمات هذا النوع من البحوث أن يختار الباحث لمجموعته الضابطة أفرادا من المسجلين فى قوائم الانتظار للالتحاق بالبرامج أو المعالجة موضع الدراسة. ولعل هذا يوفر قدرا من القابلية للمقارنة بين المجموعتين الضابطة التجريبية على الأقل فى متغير الرغبة فى المشاركة فى البرنامج أو المعالجة، أو عدم الرغبة فى ذلك. وقد تكون لمتغيرات أخرى مثل حجم الأسرة والدخل والمستوى التعليمى للوالدين أهمية أكبر من غيرها من التغيرات وهكذا تظل نتائج شبه التجربة مفتوحة لتفسيرات متعددة. ولا تؤدى إلى تحديد قوى لعلاقة السبب والأثر كما هو الحال فى المنهج التجريبى الكامل.

المنهج الإرتباطى

توجد مشكلات هامة فى سيكولوجية الجماعة لايمكن تناولها بالبحوث التجريبية أو شبه التجريبية. ومن ذلك مثلا إذا أراد الباحث أن يحدد العلاقة بين الاتجاهات السياسية (كاتجاه الرفض) والشعور بالانتماء فمن الصعب أن لم يكن من المستحيل أن يطلب من بعض ذوى الاتجاهات السلبية السماح للباحث بإجراء تجربة كاملة عليهم وعلى ذويهم، كما قد يصعب عليه أن يجد فى الحياة الاجتماعية الشاملة آباء يرفضون أبناءهم بحيث يصنفهم فى مجموعة فى مقابل مجموعة أخرى تقبل الأبناء حتى يجرى عليهم بحثا شبه تجريبى. ولهذا فإن إجراء بحوث على مثل هذه المشكلات يكون من نوع

مختلف تماما. إن الباحث قد يستخدم بعض الاستخبارات أو الاستفتاءات أو يجرى بعض المقابلات مع المفحوصين ليتقصى الاتجاهات الوالدية لديهم، وحينئذ قد يجد أن بعض الأمهات ترفضن أبناءهن سيكولوجيا، كما يجد مجموعة أخرى مقارنة من الأمهات تقبلن أبناءهن.

فإذا كان أطفال مجموعتى الأمهات متكافئتين تقريبا فى العمر الزمنى والذكاء والمستوى الإجتماعى والاقتصادى وغير ذلك من العوامل الدخيلة، يمكن للباحث أن يقارن بين سمات الشخصية لدى مجموعتى الأطفال معا، ببعض معلومات فى العلاقة بين الإتجاه الوالدى الرافض وشخصية الطفل. ويعد هذا البحث ارتباطيا لأن علاقة السبب والأثر فيه غير واضحة كما هو الحال فى البحث التجريبى وشبه التجريبى.

ان نتائج هذا البحث التى قد تتمثل فى أنه كلما زاد رفض الأمهات لأطفالهن تزداد عدوانية الأطفال. ونقص عدوانية الأطفال مع نقص رفض الأمهات لهم لا تتضمن علاقة سببية مباشرة. فهل يؤدى رفض الأمهات للأطفال إلى زيادة عدوانيتهم؟ أم أن عدوانية الأطفال تؤدى بالأمهات إلى رفضهم؟ أم أن كلا من رفض الأمهات وعدوانية الأطفال يتأثرون بعامل ثالث غير معلوم؟ أن كل ما نحصل عليه من معنى هو وجود علاقة بين العنصرين.

وقد يتطلب المنهج الارتباطى متغيرين على الأقل ثم تحديد درجة العلاقة بينهما. وفى هذه الحالة يمكن أن يجرى البحث الارتباطى على مجموعة واحدة. ومن ذلك مثلا أن يقيس الباحث عدد الساعات التى يخصصها الطالب ليلا للاستذكار المنزلى، والدرجة التى يحصل عليها فى الإختبارات التحصيلية، ثم يحسب العلاقة بين المتغيرين بالنسبة لمجموعة من الأطفال، والأسلوب

الإحصائى الذى يستخدم فى هذه الحالة هو معامل الارتباط والذى يحدد التغير الاقترانى بين المتغيرين، والذى يتراوح بين العلاقات الموجبة الكاملة والعلاقات السالبة الشاملة، وبينهما توجد العلاقات الجزئية موجبة أو سالبة، وكذلك العلاقات الصفرية.

وتدل العلاقات الموجبة (+١ وما هو أقل منها) على أن العلاقة طردية، بمعنى أن الزيادة فى المتغير الأول تقترن معها زيادة المتغير الثانى، والنقص فى المتغير الأول يقترن معه نقص فى المتغير الثانى. ومن ذلك العلاقة بين الذكاء والتحصيل المدرسى، التى تكون عادة فى صورة معامل ارتباط مقداره (٨٥, ٠) ومعناه أن الطفل الذكى يزداد تحصيله والطفل الأقل ذكاء يقل تحصيله. أما العلاقة السالبة (-١ وما هو أكبر منها) قد تدل على العلاقة العكسية، ومن ذلك العلاقة بين القلق والتحصيل المدرسى التى يصل معامل ارتباطهما إلى (-٦٥, ٠) ومعنى ذلك أن الزيادة فى القلق ترتبط بالنقص فى التحصيل المدرسى. والنقص فى القلق يرتبط بالزيادة فى التحصيل المدرسى. وقد تكون العلاقة صفرا (أو مقدارا إحصائيا ليس له دلالة إحصائية). ومن ذلك العلاقة بين الذكاء وطول القامة الذين يبلغ معامل ارتباطهما ٠٢٥, ٠ (وهو معامل غير دال إحصائيا ويعتبر صفرا بهذا المعنى). ومعنى ذلك أن الطفل الذكى قد يكون قصير القامة أو طويلا، وكذلك الطفل الأقل ذكاء قد يكون أيضًا طويلا أو قصيرا، أى لا توجد وجهة محددة لاتجاه العلاقة بين المتغيرين.

المنهج المقارن

يلاحظ على جميع المناهج السابقة إنها تقصر اهتمامها على النظر إلى سلوك الإنسان فى وقت معين، إلا أن البحث فى النمو يحتاج بالإضافة إلى

ذلك إلى تحديد كيف يتطور السلوك الإنسانى عبر الزمن. ولهذا كان لابد من ابتكار منهج يتفق مع هذه الضرورة، ومن هنا كان ظهور المنهج المقارن فى هذا الميدان الذى يعد فى جوهره منهجا تطوريا نمائيا ارتقائيا.

والمنهج المقارن يتضمن فى جوهره دراسة الأفراد من مختلف الأعمار وعلى افتراض أنه توجد أدلة على التغير فى سلوك الإنسان خلال مدى الحياة وأن هذا يعتبر العمر هو المتغير التقليدى الذى يتحدد من خلاله مسار النمو، ولابد من الاعتراف بضرورته لأى معالجة لنمو الأفراد، فالتحسن والتدهور فى الخصائص الفسيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية يرتبطان بالعمر، إلى الحد الذى يدفعنا إلى القول بأن العمر يتدخل فى كل العلاقات الوظيفية المرتبطة بالسلوك.

ويمكن أن نميز فى هذا الصدد ثلاث مشكلات جوهرية تمثل مرتكزات بحوث سيكولوجية الجماعات من حيث علاقتها بالعمر وهى:

١) تحديد درجة التحسن والاستقرار والتدهور فى مختلف جوانب السلوك الإنسانى مع التقدم فى العمر.

٢) تحديد نوع الميكانيزمات المسئولة عن التحسن أو التدهور حين يلاحظه وهل تعد من قبيل الميكانيزمات المركزية أو الطرفية.

٣) تحديد طبيعة بيئة المفحوصين والتى تختلف فى جوهرها من عمر لآخر فهى عند الأطفال غيرها عند المراهقين أو الشباب أو الراشدين أو المسنين.

وهذه المشكلات الثلاث تستثير الإهتمام بطبيعة الصعوبات المنهجية

ونتناول فيما يلى هذه الصعوبات مصنفة تبعا لطرق البحث المستخدمة فى هذا المجال.

(١) الطريقة المستعرضة:

الطريقة المستعرضة Cross Sectional والطريقة الطولية Longitudinal التى سنشيراليها فيما بعد ـ هما أكثر طرق البحث فى ميدان ديناميات الجماعات إستخداما، بالرغم من مشكلاتها المنهجية، وسوف نتناول هاتين الطريقتين أولا ثم نعرض لطريقة التحليل التتابعى.

والطريقة المستعرضة تعتمد أساسا على انتقاء عينات مختلفة من الأفراد من مختلف الأعمار، ثم نطبق عليهم عدة مقاييس متكافئة، ونقارن اداءات العينات المختلفة فى كل مقياس على حدة، وتتم هذه المقارنات فى ضوء متوسطات العينات. وتفترض هذه الطريقة أن المتوسطات توضح مسار التفاعل الاجتماعى، وتقربنا إلى حد كبير من الدرجات التى يمكن أن نحصل عليها لو آجرينا البحث على أفراد من عمر معين، ثم أعيد اختبارهم عدة مرات متتالية حين يصلوا إلى أعمار معينة.إلا أن هذا الافتراض موضع نقد وتساؤل على الأقل بالنسبة لبعض الأفراد الذين تم اختبارهم بالطريقة المستعرضة للأسباب الآتية:

أ) العوامل الانتقائية فى العينات المختلفة:

فجماعات العمر المختلفة قد لا يكون بينها أوجه للمقارنة نظرا لأثار العوامل الانتقائية المتتابعة. ويظهر أثر هذه العوامل خاصة حين تجرى البحوث على الطلاب حيث أن طلبة الجامعات أكثر انتقائية من طلبة المدارس الثانوية وأولئك أكثر انتقائية من تلاميذ المدارس الإعدادية والابتدائية.

وهكذا فإن المتوسط المرتفع لطلاب الجامعات قد ينتج عن عمليات التصفية هذه، ولذلك فلكى تستخدم هذه الطريقة بفاعلية أكثر فى بحوث النمو لابد أن تشتق العينات من الأصول الاحصائية العامة للسكان من مختلف الأعمار وليس من الأفراد من مؤسسات تعليمية أو مهنية معينة، وتمثل هذه المسألة أحدى عوائق البحث الكبرى فى بحوث الراشدين خاصة. فجميع جماعات الراشدين جماعات منتقاه على نحو من الأنحاء: الجماعات الدينية، وجماعات الأندية وأعضاء النقابات والاتحادات، وبيوت المسنين.

ب) إختلاف رصيد الخبرة:

قد لا يكون هناك وجه للمقارنة بين أرصدة الخبرة المختلفة عند جماعات الأعمار المختلفة. فمن المستحيل الحصول على عينات مختلفة من الأعمار، ونفترض إنها عاشت فى ظروف ثقافية موحدة، ولذلك نجد من المعتاد المقارنة بين جماعات عمرية تفصل بينها أجيال مختلفة، كما هو الحال فى بحوث الأطفال والمراهقين الراشدين، فمثلا لا يستطيع أحد أن يعزى الفروق بين من هم اليوم فى سن الأربعين ومن هم الآن فى سن ١٥ أو ٨ إلى عوامل تتعلق بالعمر أو النمو وحدهما، فعندما كان الأفراد الذين هم الآن فى سن الأربعين فى سن الخامسة عشرة أو الثامنة كان التعليم أكثر تواضعا والفرص المتاحة للأطفال والشباب أقل تنوعا، والاتجاهات الاجتماعية أكثر اختلافا ومعنى هذا أن الاختلاف بين مجموعات العمر قد ترجع فى جوهرها إلى ظروف متباينة نتيجة للتغيرات الثقافية والحضارية. وبالتالى لا يمكن الجزم بأن التغير المشاهد يرجع إلى العمر وحده.

ج) منحنيات المتوسطات والمنحنيات الفردية:

لا تسمح الطريقة المستعرضة ـ كما أشرنا ـ إلا برسم منحنيات المتوسطات ـ والسبب فى هذا أن الأشخاص مختلفون فى كل مستوى عمرى من مستويات البحث، ويستحيل فى هذه الحالة رسم المنحنيات الفردية. إلا أن مثل هذا الإجراء قد يخفى اختلافات هامة بين الأفراد من ناحية، وداخل الأفراد من ناحية أخرى. وقد ينشأ عن رسم المنحنيات الجماعية أن تتلاشى هذه الاختلافات أو تزول، ولهذا قد يكون منحنى المتوسطات الناجم مختلفا اختلافا بينا عن منحنى النمو لكل فرد على حدة ومن أشهر النتائج التى توضح لنا خطورة هذه المسألة دراسة التغيرات الفجائيةفى النمو على سبيل المثال.

فمنحنيات النمو الفردية بالنسبة لكثير من السمات الجمعية تكشف عن زيادة فجائية تطرأ على معدل النمو الجسمى قبل البلوغ، ولما كان الأفراد يختلفون فى سن البلوغ فإن هذه الوثبة تحدث فى فترات مختلفة لكل فرد على حدة، وبالتالى فى المنحنيات الفردية للأفراد فإذا رسمت منحنيات متوسطات نجد أن هذه الاختلافات الفردية يلغى بعضها بعضا، ونجد المنحنى الناجم لا يكشف عن الزيادة الفجائية، إلا إذا اشتملت عينة الدراسة على عدة أفراد يصلون إلى البلوغ فى نفس السن، وهو احتمال لا يحدث إلا إذا كانت العينات ممثلة تمثيلا جيدا للأصل الإحصائى السكانى العام.وبالرغم من مشكلات الطريقة المستعرضة إلا إنها الأكثر شيوعا فى بحوث المقارنات بين الأعمار لسهولتها النسبية.

٢) الطريقة الطولية:

الطريقة الثانية من طرق البحث فى ميدان المقارنات العمرية هى الطريقة

الطولية وفيها تتم متابعة نفس العينة من الأفراد وإعادة اختبارهم عدة مرات بعد مرور عدد من السنوات، وهى بهذا تتغلب على بعض مشكلات الطريقة المستعرضة. وتوفر للباحثين إمكانيات بحث أفضل، ففيها لا تتدخل الفروق بين الأجيال والفروق داخل الجماعات مع فروق العمرأ كما هو الحال فى الدراسات المستعرضة. ومن ناحية أخرى فإن هذه الطريقة تسمح للباحثين بتحليل التغاير داخل الفرد مع الزمن، وبالتالى فهى توفر لنا أدلة حول مدى الثبوت أو التغير داخل الأدوار وأكثر منها بين الأفراد.ومع هذه المزايا الظاهرة للطريقة الطولية إلا أن لها مشكلاتها التى تتلخص فيما يلى:

أ ـ النقصان التتابعى للعينة:

فلا شك فى أن البحث الطولى يستغرق فترة طويلة نسبيا من الزمن، ولهذا نتوقع أن يتناقص عدد المفحوصين تدريجيا، ولذلك فإن المتابعات المتأخرة لنفس العينة نجدها تتم على إعداد قليلة إلى حد كبير لو قورنت بالعدد الأصلى لهذه العينة حين بدأ البحث منذ سنوات بعيدة.

ب ـ العوامل الانتقائية:

فالأفراد الذين يشاركون فى البحث لعدة سنوات يتم انتقاؤهم تبعا لعوامل تحكمية وليست عشوائية ومن ذلك استقرار محل الإقامة، والتعاون المستمر مع الباحث. وبالطبع فإن المفحوصين الذين يتم انتقاؤهم بهذه الطريقة قد يظهرون خصائص أخرى ترتبط بالمستوى الثقافى والميول والاتجاهات بل والظروف الطبيعية والصحية. ولهذا فإن عينات البحوث الطولية قد تكون متحيزة وليست عشوائية، فقد تكون أعلى نسبيا من المستوى العام للأصل الإحصائى السكانى. وقد يكون العكس صحيحا بالنسبة للأفراد الذين يقيمون فى المؤسسات.

فالأطفال ومراهقوا الملاجئ والإصلاحيات يمثلون المستوى الأدنى من الأصل الإحصائى العام، بينما راشدو دور المسنين قد يكونون من مستويات اقتصادية واجتماعية عالية نسبيا إذا كانت هذه البيوت تديرها جمعيات خاصة وقد يكونوا من مستويات دنيا إذا كانت من النوع الذى تديره هيئات حكومية للإيواء العام، وفى الحالتين يصعب تعميم نتائج البحوث الطولية على المجتمع الأصلى. ومع ذلك فإن للبحوث فائدتها إذا تم توصيف الأصل المشتقة منه العينات توصيفا دقيقا.

ج ـ أثر إعادة الملاحظات:

توجد مشكلة منهجية ثالثة فى البحوث الطولية تتمثل فى الأثر المحتمل الذى تحدثه المشاركة المستمرة فى سلوك المفحوص.فالممارسة المتكررة للاختبارات وزيادة الألفة بفريق البحث والتوحد بإحدى الجماعات لفترة طويلة نسبيا من الزمن هى جماعة البحث، وغير ذلك من ظروف البحث الطولى التتبعى ذاته، قد تؤثر جميعا فى أداء المفحوصين فى الإختبارات وفى اتجاهاتهم ودوافعهم وفى توافقهم الانفعالى، وغير ذلك من جوانب السلوك.

٣) طريقة التحليل التتابعى:

يبدو من مناقشتنا السابقة أنه حتى لو توفر لنا الوقت والإمكانيات لإستخدام الطريقة الطولية فى بحوث المقارنة بين الأفكار فإن هذه الطريقة لا توفر لنا حلا كافيا لمشكلات البحث فى هذا الميدان. ولهذا السبب اقترح بعض الباحثين نموذجا يجمع بين مزايا المنهج الطولى والمنهج المستعرض يمكن أن نسميه نموذج التحليل التتابعى.

وفيه استخدم المنهج المستعرض لمجموعات عمرية مختلفة مع متابعات

قصيرة الأمد. فمثلا قد نلاحظ الأفراد من سن ١٨ سنة، ٢٠ سنة ونعيد اختبارهم ثلاث مرات خلال فترة زمنية طولها عامان.

ولمراجعة إمكانية المقارنة والاستقرار لمجموعتى العمر فإن ذلك يتم فى ضوء أداء المجموعتين فى سن العشرين، وكذلك فى ضوء إتجاه المتغيرات فى إعادة الاختبار داخل المجموعتين. فإذا أمكن أن تتم المقارنة فإن البيانات التى يحصل عليها الباحثون من المجموعتين خلال العامين يمكن معالجتها معا للكشف عن التغيرات بين عامى ١٨ ،٢٠ عاما.

ويوجد تصميم تجريبى آخر فيه يتم الربط أيضًا بين الدراسة الطولية والمسح المستعرض لمجموعات عمرية مختلفة لعزل التغيرات التى ترجع إلى العمر عن تلك التى تعد من قبيل التغيرات الثقافية، فمثلا يمكن اختبار أفراد من سن ٢٠ عاما وسن ٤٠ عاما فى عام ٢٠١٠ ثم اختبار عينات مشابهة فى نفس الأعمار عام ٢٠٣٠، وأى فروق فى هذه الحالة بين الأفراد من سن ٢٠ عام ٢٠١٠، ٢٠ عاما فى عام ٢٠٣٠ يمكن إرجاعها إلى التغير الثقافى، أما الفروق بين الأفراد من سن ٢٠ عام، ٤٠ عاما الذين اختبروا معا (فى عام ٢٠١٠ أو عام٢٠٣٠) فقد تعكس فروقا فى الأعمار بالإضافة إلى الاختلافات الثقافية وخاصة الشروط التى تمت فيها تنشئة المجموعتين. واخيرا فإن المقارنة بين الأفراد من سن ٢٠ عاما فى عام ٢٠١٠، والأفراد من بين ٤٠ عاما فى عام ٢٠٣٠ تدل على الآثار المتداخلة للعمر والتغيرات الثقافية التى حدثت فى الفترة الوسيطة التى ربما قد تكون قد عدلت فى سلوك المفحوصين بعد سن العشرين. ويجب أن نلاحظ هنا أنه حتى لو أمكن لعينة من سن ٢٠ عاما فى عام ٢٠١٠ أن يعاد اختبارهم عام ٢٠٣٠ فإن التغيرات الثقافية الوسيطة لا يمكن عزلها عن التغيرات العمرية

مالم تتوافر بيانات مقارنة من مجموعات من نفس العمر ثم اختبارها فى هاتين المناسبتين أى عام ٢٠١٠، ٢٠٣٠ على التوالى.

وقد استطاع الباحثون أن يصلوا بهذا التعميم التجريبى إلى مستوى التعميم وأطلق عليه التعميم التتابعى Sequential Analysis Model وفيه يستخدم أفراد من مختلف الأعمار يتم قياسهم فى وقت واحد معا وعلى نحو متكرر فى عدد من المرات المختلفة.وفى هذه الحالة يمكن أن تعتبر فروق العمر فى أى مناسبة من مناسبات القياس تنتمى فى جوهرها إلى البيانات التى نحصل عليها بالطريقة المستعرضة، والتغيرات أو أنماط الدرجات التى نحصل عليها مجموعة عمرية معينة فى المناسبات المختلفة للقياس من نوع البيانات التى نحصل عليها بالطريقة الطولية.ويضاف إلى هذا نوع جديد من البيانات تمثله المجموعات ذات الأعمار المتساوية فى المناسبات المختلفة للقياس. وكذلك لمعرفة لماذا كان لميلاد الفرد فى وقت معين أو انتمائه لجيل بذاته له آثار فارقة.

ومن هذا التصميم يتضح أنه توجد ثلاث مجموعات عمرية من سن ٣٥ عاما لأن الاختبار تكرر كل ١٠ سنوات، وتمثل هذه المجموعات الثلاث قطر الجدول، ولكل مجموعة منها عام ميلادى مختلف. ومن هذا الجدول يمكن أن يجمع جميع الأفراد من نفس العمر فى أى وقت للاختبار بصرف النظر عن عام الميلاد، وفى هذه الحالة يمكن الحصول على بعض المعلومات عن آثار العمر مستقلة عن الفترة الزمنية التى يولد فيها الإنسان. ثم إذا توبع نفس الأفراد فى السنوات المتتابعة يكون من السهل الحصول على معلومات من التغيرات طويلة الأمد داخل الأفراد وخلال سنوات البحث المختلفة. وبإستخدام أسلوب

إحصائى ملائم من نوع تحليل التباين يمكن الحصول على آثار مصادر التباين المختلفة فى هذا التصميم التتابعى.

٤) بعض المشكلات العامة فى المنهج المقارن:

نتناول فى هذا القسم بعض المشكلات المنهجية العامة ونعرض منها لما يأتى:

أ ـ منحنيات النمو:

تمثل منحنيات النمو بالنسبة إلى الخصائص السلوكية المختلفة أفضل صورة عامة وبسيطة للتغير فى الخصائص مع العمر. ومع ذلك فإن هذه المنحنيات تتضمن خطين أساسيين أولهما أننا ونحن نستخدم الدرجات المركبة (كنسب الذكاء) نفتقد الحقيقة التى تؤكد أن السمات السلوكية المختلفة التى تتألف منها هذه الدرجات تنمو بمعدلات مختلفة فى الفرد الواحد. وثانيهما أننا حين نستخدم متوسطات الأفراد المختلفين نفتقد معالم الفروق بين الأفراد فى معدلات النمو فى مستويات الأعمار المختلفة سواء استخدمت درجات بسيطة أو مركبة..

ب ـ تكافؤ المجموعات:

قد يضطر الباحث فى ميدان النمو إلى استخدام تصميمات تجريبية تتطلب مجموعات تجريبية وضابطة، وفى هذه الحالة نجد أن الوضع المثالى هو أن يقوم الباحث بالحصول على المجموعات المتكافئة من أصل إحصائى سكانى واحد. إلا أن الضرورات العملية تجبر الباحثين على القيام بتحقيق هذا التكافؤ فيما بعد. فعند المقارنة بين المسنين الذين يقيمون فى دور الرعاية وأولئك الذين

يستمرون فى الإقامة مع أسرهم يجد الباحث نفسه فى موقف خلاصته أن يختار عينة المسنين المقيمين فى دور الرعاية أولا ثم بعد ذلك يحاول انتقاء مجموعة ضابطة تتكافأ معها فى الخصائص التى يجدها الباحث ضرورية. وفى هذه الحالة قد نجد مجموعتين متميزتين إذا قورنتا بالمجتمع الأصلى، فلا شك أن أولئك الذين يلتحقون بهذه الدور نتيجة لظروف اقتصادية ـ اجتماعية ميسرة فى بعض الحالات، أو نتيجة للعجز الكامل فى البعض الآخر. إنما يعكسون خصائص تميزهم اقتصاديا واجتماعيا عن الأصل الإحصائى السكانى العام، والأخطر من هذا أن الباحث فى محاولته جعل المجموعتين متكافئتين قد يغفل خاصية أو أكثر، ويؤدى هذا إلى وجود فروق بين المجموعتين لايمكن ردها مباشرة إلى المتغير المستقل.

ج ـ وحدات القياس:

حتى يمكن المقارنة بين الأعمار المختلفة لابد أن تتوافر فى المقياس المستخدم خاصية تساوى الوحدات، وهذا يعنى أن أى زيادة فى السمة فى أحد الأعمار يجب أن تساوى نفس الزيادة فيها فى المستويات العمرية الأخرى. الا أن ما حدث أن معظم المقاييس المستخدمة لم تتوافر فيها هذه الخاصية وأشهرها معيار العمر العقلى. ففى هذا المعيار نجد أن الكسب الذى يبلغ مقداره عاما واحدا فى سن الخامسة عشرة، ليس مساويا لنفس الكسب (البالغ عاما واحدا) فى سن الخامسة. وكذلك لا تعطينا الدرجات الخام التى نحصل عليها من الإختبارات النفسية، إلا أرقاما وهى فى هذا لا تفيد فى إعطائنا حكما على ما إذا كانت زيادة مفردة صحيحة فى الاختبار عند مستوى ٧٥ تساوى نفس الزيادة لمفردة واحدة صحيحة عند مستوى ٥٠ وتوجد مقترحات عديدة للتغلب

وسنحاو على الصفحات التالية أن نشير بصورة مختصرة إلى عدد من المفاهيم الخاصة بعلاقات التفاعل والادراك الاجتماعى وهى تلك العلاقات التى تحدث بين الأفراد أو عندما يقومون بانشطتهم اليومية وسلوكهم الاجتماعى.

العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى:

يعتبر مصطلح العلاقات الاجتماعية IN TERPERSONIL RELAFIONS ومصطلح التفاعل الاجتماعى SOCIAL INTERACTION

ومن المصطلحات الكثيرة الاستعمال فى فى علم النفس الاجتماعى الحديث، مع ملاحظة انهما مصطلحان شدا الارتباط ببعضهما، فإذا ما حدثت العلاقة الاجتماعية صاحبا التفاعل الاجتماعى به فالعلاقة هى الصلة بين شخصية أو أكثر أما التفاعل فهو التاثير المتبادل وما يرتبط به تغير. أما عن كيفية حدوث التفاعل فإننا نجد انه يعتمد على تحليل السلوك الذى يقوم به الفرد فى أى موقف اجتماعى باعتبار ان هذا السلوك ما هو الااستجابه لمثير صدر عن شخص آخر، ونجد ان هذا السلوك نفسه يعتبر فى نفس الوقت مثيرا للاستجابة التى ستصدر عن الطرف الآخر.

بتعبير آخر فإن المثير يتحول إلى استجابة، وتتحول الاستجابة إلى مثير، وتتوالى ردود الافعال والمثيرات بطريقة تدل على وجود التفاعل.

وتؤدى بنا دراسة التفاعل إلى تحليل الموقف الاجتماعى الذى حدث فيه التفاعل الذى نحن بصدد دراسته، ويتم هذا التحليل عن طريق دراسة التغيرات التى تظهر فى السلوك، وفى تتالى هذه التغيرات فى سلوك اطراف التفاعل أى فى تحول المثيرات إلى استجابات ثم تحول نفس الاستجابات إلى مثيرات جديدة.

ولذلك فإننا نطلق اسم التاثير المتبادل بين فردين على عملية التفاعل الاجتماعى ولاننا ننظر إلى العلاقات الاجتماعية على انها علاقات شخصية تبادليه بين شخصين أو أكثر تحدث بسبب الصلة المتبادلة التى تجمعها وتجعلهما يؤثران ويتاثران ببعضهما، فإننا ننظهر إلى التفاعل الاجتماعى باعتباره جوهر العلاقات الاجتماعية التى تنشا بين الأفراد. فإذا قلنا بوجود علاقة اجتماعية بين فردين (أ)، (ب)، فإن هذا يعنى اننا لاحظنا التفاعل الذى يحدث بينهما، أى لاحظنا سلوك كل منهما تجاه الآخر.

والتفاعل الذى يحدث بين الأفراد يضم عددا من السلوكيات المختلفة التى تظهر بوضوح عندما تنشا هذه العلاقة الاجتماعية.

العلاقات الاجتماعية والادراك الاجتماعي

ازداد الاهتمام فى السنوات الاخيرة بدراسة عملية الادراك عند الأفراد واتجهت معظم الدراسات فى هذا الميدان إلى دراسة ما يسمى بالادراك الاجتماعى بوصفه عملية عقلية تشبه عملية تكوين المفاهيم. ومع هذه الزيادة فى الاهتمام تطورت اساليب دراسة وبحث الادراك الاجتماعى فلم تعد هذه الأساليب قاصرة على مجرد سؤال فى استمارة، أو مجرد تعليق على صورة، وانما اصبحت تتجه إلى ملاحظة ما يحدث من ادراك اجتماعى أثناء حدوث التفاعل. ويعتمد تحليل التفاعل على مدى معرفة كل من طرفى التفاعل عن الطرف الآخر، وكيفية ادراكة وكيفية حدوث هذا الادراك وما هو موقفه من ادراك الآخر له وهكذا.

ويستخدم مصطلح الادراك فى علم النفس الاجتماعى بطريقة تختلف عنه فى علم النفس التجريبى، ولذلك فإننا فى علم النفس الاجتماعى لانهتم بالادراك

على دقيق. ونجد أمثلة لهذا المستوى فى التمثيل، حيث يقوم كل ممثل بدوره فى الرواية أمام زميله، ولكن الحوار الذى ينشا بينهما ان هذا الحوار مكتوب. ففى التمثيل يبدو للناس ان هناك علاقات اجتماعية وتفاعل، ولكن حقيقة الامر ان كل منهما يؤدى دوره وفق خطة محدده ووفق حوار مكتوب وتبعا لتوجيهات المخرج الذى يترجمه الحوار إلى واقع.

مستوى العلاقات المتوازية

فى هذا المستوى يحدث تزامن بين وجود الشخص (أ) ووجود الشخص (ب) يقوم هذان الشخصان باصدار مثيراتهما فى وقت واحد دون ان يقوم احدهما باستقبال هذه المثيرات.

يوجد هذا المستوى فى الحالات المرضية حيث نجد ان المرضى العقليين يتحدث كل منهم إلى الآخر، وفى نفس الوقت نجد ان هذا الآخر لايعى ما يقوله الشخص الأول، فكل منهما يتحدث عن عالمه الخاص. وفى الحياة اليومية نجد هذا النموذج عندما يتحدث الشخصان فى وقت واحد، فلا يوجد عادة الاصغاء التى تساعد على خلق العلاقة التفاعلية.

مستوى العلاقات المتبادلة عديمة التناسق

فى هذا المستوى يحدث تزامن بين وجود الشخص (أ) ووجود الشخص (ب)، وتعتمد استجابات الشخص (أ) على المثيرات التى تصدر عن الشخص (ب)، ولكن سلوك الشخص (ب) لا تعتمد على سلوك الشخص (أ)، ونجد نموذجا لهذا المستوى فى اختبارات المقابلة الشخصية التى تعتمد عادة على اسئلة سابقة الاعداد أو التجهيز. فى المقابلة نجد ان استجابات الشخص

(ب) تفيد ورود افعال لاسئلة الشخص (أ)، كما ان اسئلة الشخص (أ) لا تتأثر باستجابات الشخص (ب). مع مرحظة انه بعض الحالات د توجد العلاقة شبة المتبادلة إذا لك تكن هناك اسئلة محددة مسبقا. وفى المجال المدرس نجد أنه يمكن وضع سلوك المعلم والتميذ فى هذا المستوى، فالمعلم يسأل والتلميذ يجيب، وكذلك نجد مثل هذا النوع من العلاقات فى علاقة الطبيب بالمريض وعلاقة اخصائى العلاج النفسى بالمريض، فهذه كلها علاقات غير متناسقة قد تتحول إلى علاقات شبه تبادلية إذا تتاثر الشخص (أ) بالاستجابات التى تصدر عن الشخص (ب).

مستوى العلاقات التبادلية

يمثل هذا المستوى العلاقات الاجتماعية الصحيحة، ففى هذا المستوى من العلاقات يتزامن وجود الشخص (أ) مع وجود الشخص (ب)، ولكن فى هذه المرة يحدث بينهما تفاعل اجتماعى، فنجد أن التبادل بينهما قائما بحيث نجد أن المثير الصادر عن الشخص (أ) يجد له استجابه من الشخص (ب)، وهذه الاستجابة ذاتها تتحول إلى مثير بالنسبة للشخص (أ)، فيقابلها بأستجابة مناسبة تتحول هى الأخرى إلى مثير وهكذا تحدث سلسلة العلاقات الاجتماعية التبادلية التى تميز بالتفاعل الاجتماعى وكما يحدث هذا التفاعل بين فردين اثنين نجده يحدث أيضا بين جماعة وجماعة أخرى.

نخلص من كل ما سبق إلى القول بأهمية العلاقات الاجتماعية التبادلية فهى تعتبر أهم انواع علاقات التفاعل الاجتماعى، وهى محور الدراسة فى علم النفس الاجتماعى.

وسنشير باختصار هنا إلى انواع العلاقات الاجتماعية المتبادلية:

لموضوع ما، فإن كل جماعة من الجماعتين تحاول اقناع الجماعة الأخرى بوجهة نظرها أو قد يتحول موقف المعارضة إلى موافقة فتعود الجماعة مسيرتها الأولى ويختفى الانقسام بالوصول إلى وحدة الرأى. وقد يكون التاثير والتاثر بسبب التنافس العلنى المكشوف بحيث نرى كل جماعة من الجماعتين مدى ما وصلت إليه الجماعة الأخرى ونجد اوضح مثال على ذلك فى حالات الألعاب الرياضية الجمعية مثل كرة القدم والسلة وغيرها من الألعاب.

وقد يكون التبادل عن طريق الصراع والعدوان كما يحدث فى الخصومات التى قد تنشا بين العائلات حيث يترتب على كل مثير من العائلة الأولى ورد فعل من العائلة الثانية ويحدث تتابع فى الافعال وردود الافعال، ونجد مثل هذه العلاقات فى الشلل التى يكونها الأطفال والشباب، وكذلك بين العلائات التى تختلف فى الريف بسبب ما.

بعد ان عرضنا لنماذج من انواع العلاقات التبادلية نعرض لاحد العوامل الهامة التى تؤثر فى العلاقات التبادلية،وهذا العامل هو حجم الجماعة. فلقد راينا ان هناك الجماعات الصغيرة مثل الجماعة الثنائية والجماعات الأكبر حسب عدد الأفراد الذين تتكون منهم الجماعة. ورainا انه عندما يزداد عدد الأفراد الجماعة من اثنين إلى ثلاثة تزداد العلاقات التبادلية وتظهر علاقات جديدة تربط الفرد بالجماعة. فإذا كانت الجماعة الثنائية مثلا هى الزوج والزوجة ثم انجبا فإن الجماعة تصبح جماعة ثلاثية فتنشا روابط وتفاعلات جديدة لم تكن موجودة قبل الانجاب.

الجماعة الثنائية كما ذكرنا هى وحدة التحليل للعلاقات فى علم النفس الاجتماعى، والجماعة الثلاثية هى الحالة الأولى التى يحدث فيها تفاعل

اجتماعى بين فرد وجماعة والجماعة الرباعية هى الحالة الأولى التى يحدث فيها تفاعل بين جماعة وجماعة.

اتفق علماء النفس الاجتماعى على ان يطلقوا على العلاقات الاجتماعية التبادلية اسم شبكة العلاقات الاجتماعية التبادلية وهذه الشبكة من العلاقات تتغير وتختلف وفقا لعدد الأعضاء الذين تتكون منهم الجماعة.

فى حالة الجماعة الثنائية تقتصر شبكة العلاقات على العلاقة بين الأفراد وتنحصر فى علاقة تبادلية واحدة هى للعلاقة (أ ـ ب).

وتنقسم شبكة العلاقات التبادلية فى الجماعة الثلاثية إلى نوعين: النوع الأول ـ هو العلاقة التبادلية بين كل فردين من أفراد الجماعة وعددها ثلاث علاقات هى (أ ـ ب، أ ـ أ، ب ـ ج).وواضح مثال لهذه العلاقة.. هو المثال الذى ذكرناه، منذ قليل الخاص بعلاقة الأب والأم والطفل ببعضهما فهذه تعتبر نموذجا جيدا للجماعة الثلاثية.

كما نجد نوعا آخر من العلاقات هو النوع الثانى ـ وفيه نجد فردا واحد ومعه جماعة ثنائية ونجد التفاعل بهذه الصورة (أ ـ ب ج، ب ـ ج أ، ج ـ أ ب)..... وينطبق هنا أيضا مثال الأسرة المكونة من أفراد ثلاثة عندما تكون الأم والاب جماعة ثنائية، أو تكون الأم والابن جماعة ثنائية، أو يكون الأب والابن جماعة ثنائية.

وكلما ازداد عدد أفراد الجماعة يزداد عدد العلاقة زيادة ضخمة فى شبكة العلاقات.

فالعلاقات الاجتماعية فى الجماعة الرباعية تصل إلى ٢٥ علاقة مختلفة، فإذا كان أفراد الجماعة هم أ، ب، ج، د فإننا نجد العلاقة التالية:

أما إذا انحرفت الشله عن سواء السبيل فانها ستشكل خطرا يعوق نمو الطفل.

المتامل لشلل الأطفال يجد ان هناك فصلا حادا بين البنين والبنات ويختلف كل نوع من هذين النوعين من الشلل تبعا لاختلاف طبيعة الذكور وطبيعة الاناث فى هذه المرحلة من مراحل الحياة، ولذلك نجد ان الشلل التى يكونها الذكور تكون أكثر عددا واقوى من حيث التنظيم، واكثر تماسكا من شلل البنات.

وعندما يدخل الطفل إلى مرحلة المراهقة يبدا فى التخفف من شلل الأطفال ويبدا فى الانضمام إلى العديد من الشلل التى تساهم فى تحقيق المظاهر المختلفة لنمو المراهق معنى هذا انه فى مرحلة متقدمة من عمر الطفل (المراهقة) لم تعد الشله الواحد بمقادره على توفير جميع الاحتياجات الثمانية لشخصية المراهق مما يجعله ينضم إلى جماعات متعددة تساهم فى تحقيق النماذج السلوكية المختلفة كما تساهم فى تحقيق درجة عالية من النمو الاجتماعى. وهذه الظاهرة تفسر لنا السبب فى كثرة عدد الجماعات فى مرحلة المراهقة مع قلة عدد أفرادها بالمقارنة بشلل وجماعات الطفولة المتاخرة.فالمراهق يكون قد تعلم كيفية اختيار اصدقائه ومعارفه، وهذا يوضح لنا أيضا خط سير تكوين الشلل والجماعات فهى تسير من العام إلى الخاص وهذا يتفق أيضا مع النمو الطبيعى فى المراهقة.

علينا الآن ان نلقى نظره على أهم مظاهر العلاقات التبادلية فى الجماعات.

قلنا ان الجماعة الثنائية هى ابسط الجماعات، كما ان العلاقات بين طرفى الجماعة الثنائية يعتبر الأساس الأول لدراسة العلاقات المختلفة وكذلك التفاعل الاجتماعى ـ أما عن التفاعل ذاته فإننا نجد انه قد يكون تفاعلا لفظيا

يقوم على المناقشة والحوار وقد يكون تفاعلا غير لفظى يعتمد على التعبيرات الوجهيه والايماءات والاشارات، وقد يجتمع هذين المظهرين فى موقف واحد فيصبح التفاعل لفظيا وغير لفظى فى ذات الوقت:

المظاهر اللفظية للعلاقات

تتلخص أهم هذه المظاهر فى صيغة الحوار اللفظى وفى توقيت الحوار. وتختلف صيغة الحوار اللفظى بين الأفراد المتفاعلين فى الجماعة الثنائية تبعا لموقف كل منهما من الآخر (سؤال ـ اجابة ـ أمر طاعة...... الخ) وتحدد صيغة السؤال وطريقة طبيعية الاجابة كما تحدد نوع التعليمات وطبيعتها نوع سلوك الطاعة أو الرفض فى تنفيذ التعليمات. ولكل فرد طريقته المميزه فى الحديث والحوار من حيث السرعة والبطء ومن حيث الطول والقصر ومن حيث التردد والاندفاع، وهذه الأساليب تؤثر على سلوك الطرف الآخر فى المناقشة والحوار. ثم نجد هناك ما نسميه بمقاطعة الحديث وخصوصا عندما يطيل احد طرف الحديث فى حواره، وهذه المقاطعة تحدث من كلا الطرفين.

المظاهر غير اللفظية فى العلاقات

وجد الباحثون ان ما يصدر من اشارات وحركات وايماءات يثير فى الشخص الآخر نفس تلك الاستجابات غير اللفظية. وقد توصل بعض العلماء إلى ما يسمى تزامن التفاعل بين المتحدث و المستمع بالنسبة لحركات الايدى والراس والعينين، وجد ان هذا التزامن يصاحب الجملة اللفظية أو الكلمة المنطوقة، وهذه تفيد فى دراسات التفاعل بين الأشخاص أو بين المعلم والتلاميذ فى الفصل الدراسى.

هناك ما يهدد هذا الاتزان بسبب تصرفات احد اعضائها، فتعمل الجماعة على توفير الظروف التى تساعد على اعادة الاتزان إلى العلاقات الاجتماعية.وفى مثل هذه الحالات تفرض الجماعة على المخطئ ان يعترف بخطئه وان يقوم بالاعتذار عما بدرمنه حتى نسمح له بالعودة إلى عضوية الجماعة على شرط الايعود إلى اغضاب اعضاء الجماعة.

أما عن الاتزان فى العلاقات الاجتماعية فإنه لايحدث مباشرة مع تكوين الجماعة وانما يحتاج إلى فترة من الوقت يحدث فيها التفاعل حتى تصل العلاقات الاجتماعية إلى درجة من التشبع وهذه الدرجة تساعد على توفير الاتزان والاستقرار، ويقوم كل عضو من اعضائها بالمحافظة على هذا الاتزان. وافراد الجماعة الذين يستطيعون تغيير ادوارهم إذا ما حدث ما يهدد استقرار واتزان الجماعة، يعتبرون هم أهم الأفراد فيها واكثرهم مرونة وخبرة فى مجال العلاقات الاجتماعية.

العلاقة بين شخصية الفرد وعلاقته الاجتماعية

اهتم عدد من العلماء بدراسة شخصية الفرد وعضو الجماعة كمدخل للتنبؤ بالمظاهر السلوكية فى الجماعة. وقد اعتمد هؤلاء العلماء فى ذلك على افتراضهم بان نمط التفاعل بين أفراد الجماعة يمكن ان يكون واضحا ومميزا إذا كانت شخصيات الأفراد ذات خصائص شخصية واضحة.

ففى العلاقات الاجتماعية يعتمد سلوك الفرد (ب) على الخصائص الثابته فى شخصية الفرد(أ) مثل الجنس والعمرزه وعلى الخصائص المتغيره فيه أيضا مثل السمات المزاجية ومدى توافقه النفسى والاجتماعى. ويرى هؤلاء العلماء ان درجة المرونة التى توجد فى شخصية الفرد تساعد هذا الفرد على ان يقوم

بادوار اجتماعية متنعددة، ولكنها جميعا ندخل تحت الاطار العام لشخصيته، وتنفيذ استجابات الأفراد الذين يتعاملون مع هذا الشخص وفقا لشخصية النوعية التى تحدد سلوك الشخص الأول.

ولا نستطيع هنا أيضا ان ننكر أهمية الموقف وخصائصه فهى من العوامل التى نؤثر على النمط النوعى لشخصية أفراد الجماعة وبالاضافة إلى خصائص الموقف لايفوتنا ان نفكر فى طبيعة العمل المشترك، وفى نوع المناقشة وطبيعتها، وكذلك فى خصائص البيئة الطبيعية التى يوجد فيها أفراد الجماعة، كذلك نوع المعايير والقيم الاجتماعية التى تحكم السلوك.

إذا تقاربت صفات خصائص الشخصية لاعضاء الجماعة فإننا نجد نوعا من التعادلية فى علاقات هؤلاء الأفراد ففى هذه الجماعة لا يوجد الشخص المسيطر أو المستبد أو الزعيم وانما ستكون هذه كلها علاقة تبادلية متوازنة.

وعلى الجماعة فى هذه الحالة ان تختار من بين أفرادها من سيتولى المهام القيادية كعملية تنظيمية أكثر من كونها عملية تسلطية أو تحكمية. وقد اوضحت العديد من الدراسات ان علاقات الصداقة تنشا بين أفراد الجماعة إذا حصل كل عضو على الجزاء المناسب الذى يحبه لنفسه، ويتحقق هذا الجزاء عن طريقين:

اشباع الحوافز الاجتماعية أثناء التفاعل.

التعاون الذى يمنع التعارض والاختلاف فى وجهات النظر بين الاصدقاء.

وقد ثبت ان علاقات الصداقة لا تعتمد فقط على الخصائص الشخصية للفرد ولكنها تعتمد كذلك على طبيعة العلاقات القائمه بين الأفراد وعلى نوع التفاعل

وقد اعتدت بعض الدراسات فى هذا الصدد على تحليل الاستجابات خلال الدقائق الخمس الأولى من اللقاء. ويعتمد هذا الأسلوب على تحليل المستوى اللفظى وغير اللفظى للتفاعل. أما فى حالة استخدام الدوائر التليفزيونية المغلقة فإن الباحث لا يتقيد بالدقائق الخمس الأولى فقط ولكنه باخذ أكبر فترة ممكنه حتى يتمكن من التحليل الصحيح للظاهرة. ويستطيع الباحث أيضا ان يلاحظ ويسجل كل ما يحدث من اقوال وافعال فى عملية التفاعل، وتتم الملاحظة بطريقة غير مباشرة بحيث يرى الباحث ما يحدث دون ان يراه أفراد التجربة حتى لا تتدخل شخصية الباحث بالتاثير السالب أو الموجب فى مجرى التفاعل.

نماذج تفسير العلاقات التبادلية

تتحول نماذج (محاولات) فهم وتفسير الظواهر المختلفة إلى نظريات تصلح لفهم وتفسير هذه الظواهر عندما تتاكد صحة هذه النماذج عن طريق الأبحاث والتجارب.

ويوجد نوعان من النماذج التى تفسر العلاقات التبادلية بين الأفراد هى:

النموذج الذى يهتم بتفسير العلاقات من وجهة نظر كل فرد من أفراد عملية التفاعل. ومن أمثلة هذا النوع نموذج الاستجابات المتتابعة، ونموذج المهارات الاجتماعية.

النموذج الذى يمثل حصيلة التفاعل القائم بين طرفى التفاعل كتنظيم له خواصة ومميزاته، ومن أمثلة هذا النوع نجد نموذج التكلفة ـ والعائد.

نموذج الاستجابات المتتابعة

فى هذا النموذج يتفاعل الفرد مع آخر فيستجيب للاستجابة الاجتماعية

الصادرة عن الشخص الآخر، حيث تصبح استجابة مثيرا لاستجابة من طرف الحوار (التفاعل) الآخر وهكذا تتابع الاستجابات فى سلسلة متتالية الحلقات.

نموذج المهارات الاجتماعية

لم يقتنع العلماء بالنموذج السابق ووجهوا إليه النقد، فقد راوا ن العلاقة الثنائية ليست مجرد استجابة تصدر عن احد الفردين فتصبح مثيرا لاستجابة من الفرد الآخر، بل ان كل طرف من طرف التفاعل يهدف من علاقاته بالفرد الآخر إلى تحقيق هدف معين، وهذا ما جعل العلماء يقترحون نموذجا آخر هو نموذج المهارات الاجتماعية كبديل للنموذج السابق.

والمهارة الاجتماعية عبارة عن نظام متناسق من النشاط يهدف إلى تحقيق هدف معين. ويطلق عليها اسم مهارة اجتماعية لانها تحدث عندما يتفاعل فرد مع آخر، ويقوم بنشاط اجتماعى، يتطلب هذه المهارة حتى يستطيع ان يتواءم مع ما يقوم به الفرد الآخر، وحتى يتمكن من تصحيح مسار نشاطه. فعندما يحدث حوار ما بين شخصين فإن احدهما يصمت حتى يترك الفرصة للاخر، وعندما يتحدثان يستخدمان لهجة معينة تتوفر فيها الموضوعية أو الاحساس بالود والصداقة مع عدم الانفعال الا فى حدود ما يتطلبه الموقف. ولذلك فإننا نقول ان المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف الموقف (تعاطف، مجاملة، سيطرة، قيادة، خضوع) وهكذا تختلف المهارات الاجتماعية من موقف لاخر وتختلف معها أنماط السلوك اللفظى وغير اللفظى الذى يقوم به اطراف التفاعل. ويفسر نموذجا المهارات الاجتماعية ما يحدث من تفاعل بين طرف التفاعل حن يواجه كل منهما الآخر ويقيم معه علاقات مختلفة على أساس ان كل طرف

أ٢ أ١ أ

ص س	

ب١

ب

ب٢

مصفوفة التكلفة والعائد فى الجماعات الثنائية ب) بناء على هذه البيانات، وهنا نجد ان تقييم (أ)، (ب)نعتمد على معلوماته عنه.

الفصل الرابع

التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية

تدل التنشئة الاجتماعية فى معناها العام على العمليات التى يصبح الفرد من خلالها واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية، وما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط وما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين ويسلك معهم فى الحياة. والتنشئة الاجتماعية ماهى الا نتائج للعمليات التى يتحول بها الفرد من مجرد كائن بيولوجى وعضوى إلى شخص اجتماعى.

فى طفولة الإنسان نجد اقصى درجة من تأثير التنشئة الاجتماعية ثم نجدها بعد ذلك بدرجات متفاوتة على مدى سنوات العمر - وتساهم التنشئة الاجتماعية بدرجة كبيرة فى صياغة شخصية الفرد.

ومن العلماء من يطلق على عملية التنشئة الاجتماعية بهذا المعنى مصطلح التطبيع الاجتماعى. ويرى هؤلاء العلماء ان من أهم أهداف الجماعة ان تحافظ على بقائها واستمرارها وان تحافظ أيضا على تماسكها وتوازنها الداخلى. ولايتحقق هذا الاستمرار الا بمحافظة الجماعة على عاداتها وتقاليدهاومعايير السلوك الاجتماعى فيها، ولذلك فإن الجماعة عادة ما تقوم بنقل هذا التراث إلى اعضائها الصغار الناشئين، بحيث يتمثلونها فى سلوكهم وفى تعاملهم مع

وكذا يؤدى الافراط فى التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية إلى اضعاف ثقة الفرد بنفسه واعتماده على الآخرين ويؤدى التفريط إلى العصيان والعدوان. أى أن الافراط والتفريط يؤدديان إلى نوع غير سوى من التنشئة والتطبيع الاجتماعى أما التفاعل الصحيح القائم على اتزان ضغوط الجماعة مع الحرية الفردية يؤدى إلى نوع سوى من التنشئة الاجتماعية.

العناصر التى تؤثر فى عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى:

تنقسم هذه العناصر إلى نوعين:

١. العناصر المتصلة بالفرد وتتمثل فى:

أ. العوامل الوراثية والاستعدادات الفطرية.

ب. القابلية للتعلم.

جـ. القدرة على التعاطف والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية.

٢. العناصر المتصلة بالمجتمع: وتتمثل فى:

أ. الادوار والمكانات الاجتماعية.

ب. القيم والمعايير.

جـ. المؤسسات الاجتماعية.

أولاً: العناصر المتصلة بالفرد

أ ـ الميراث البيولوجى:

يعتبر من العناصر الهامه فى عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى ومن المعروف

علميا اليوم أن الخصائص البيولوجية تؤثر بدرجة كبيرة فى عملية التعلم، ونعلم أن من يعانون من الاعاقات البيولوجية الوراثية قد يستحيل تنشئتهم أو تطبيعهم اجتماعيا، وإذا كان ذلك ممكنا فانهم يواجهون بالعديد من المشكلات أثناء هذه العملية.

والميراث البيولوجى للإنسان هو الذى يسمح بهذه العملية و بل ويجعلها ضرورية لحياة كل منا، لان تطور المخ والجهاز العصبى وأعضاء الجسم وانتصشب القامه يجعل الإنسان قادرا على القيام بأنشطة متعددة ومعقدة فيتعلم الإنسان المفاهيم والرموز ويتعامل بها ويتداولها ويستطيع أن يتذكر الماضى ويتمثل المستقبل..... الخ.

أما عن ضرورة هذه العملية فإننا جميعا نعلم ان الإنسان عندما يود يكون أكثر الكائنات الحية عجزا، كما أن عجزه يبقى مدة اطول منكل الكائنات.. ولذلك فقد أصبح من الضرورى أن يتعلم هذا الطفل العاجز كيف يتعامل مع البيئة المادية والاجتماعية، ولا يتاتى هذا التعلم الا عن طريق عملية التنشئة و التطبيع الاجتماعى.

ب ـ القابلية للتعلم:

من أهم مايميز الخصائص البيولوجية للإنسان هى هذه القابلية الراقية على التعلم وتشكيل السلوك و وخاصة تعلم واستخدام الرموز واللغة ويجب أن نلاحظ أن تشكيل الطفل البشرى لايحدث بطرقه آلية أو تلقائية أى ان الطفل لايتشكل الا أذا وجدت المثيرات الخارجية التى تحرك الامكانات البيولوجية أثناء الاستجابة وتعلمه، وهذه تساعد على أن يغير نفسه لانه عن طريق الاستجابة

وحدها لا يحدث التغيير، ويدون الاستشاره الخارجية لايستطيع الطفل أن يقوم بالاستجابات التى تساعده على تغيير نفسه.

معنى ذلك أنه لايد من الاستشارة الخارجية لامكانيات الطفل البيولوجية وكذلك لابد من الاستجابة لهذه الاستشاره حتى يستطيع أن يغير نفسه ورغم أهمية الطبيعة البيولوجية فى تعلم الإنسان الا أنها ذات حدود فاى تدريب لايمكن أن يكسب الإنسان خواص غير انسانية، أو خواصا نتعارض مع امكانية الفطرية.

جـ. القدرة على التعاطف والتفاعل:

يؤكد كوبى على أهمية التعاطف لانه ينظر إلى الإنسان نظرة شمولية حيث يوى أن الفطره الإنسانية تتميز عن الطبيعة الحيوانية، وهى فطرة عامة بين بنى الإنسان. وتتكون الفطرة الإنسانية العامة عنده من العواطف والمشاعر الاساسية عند الإنسان مثل مشاعر الحب والخجيل والعجب والطموح والغيرهو القسوه والشفقه والخشوع.. ويرى أن طريق التعبير عن هذه المشاعر تختلف باختلاف الثقافات والاساس الذى تقوم عليه هذه المشاعر هو أن يضع نفسه – تخيلا – فى موضع الآخرين حتى يستطيع أن يشعر بمشاعرهم. ولان هذه الفطرة عامة فإن هذا يمكننا من فهم مشاعر وسلوك الجماعات التييختلف اسلوب حياتها عن أسلوبنا فى الحياة، ويتم هذا الفهم بسهولة أحيانا وبصعوبة فى احيان أخرى.

ولكى تنمو هذه الفطرة الإنسانية لابد أن ينمو الطفل فى جماعة أولية. اوضح مثال عليها هو الأسرة.

أما عن العناصر المتصلة بالمجتمع فتناول فيها:

أ ـ الادوار والمكانات الاجتماعية:

ويقصد بذلك وضع معين فى البيئة أو التركيب الاجتماعى فى جماعة من الجماعات فللام عن سبيل المثال عدة ادوار وعدة مكانات فهى زوجة وهى ربة بيت وهى مضيفة، وهى كربة بيت تقوم برعاية الصغار والعناية بهم وادارة شئون الأسرة. ولكل مكانة مكانة اجتماعية ادوار تعبر عنها وتوقعات، وعليها أيضا التزامات لابد ان يقوم بها شاغلها ولها حقوق يتمتع بها. فالعلم مثلا وهو شاغل مكانه اجتماعية يقوم بادوار أو سلوك مرتبط بمكانته، فيسأل تلاميذ. عما حصلوا وتعلموه وقد يطلب منهم الاجابة كتابة، أو شفاهة حتى يستطيع أن يقيسهم وكل هذا سلوك متوقع ممن يشغل مثل هذه الوظيفة أو المكانة. ومن هنا نجد ان لهذا العلم دور فهو يعلم التلاميذ وله اجر واحترام ومن حقه ان يطاع فيما يأمربه التلاميذ.

والجماعات التى يتعامل معها الطفل هى نسيج متشابك من المكانات الاجتماعية المختلفة ومن انواع السلوك المرتبطة بها والمتوقعة من اصحابها وهو تفاعله مع هذه الجماعات يتعلم هذه التوقعات كما يتعلم أنماط السلوك التى ترتبط بما يشغله من مكانات و أوضاع اجتماعية مختلفة فى الجماعات التى يتعامل معها. فيتعل ماهو متوقع من الابن الأكبر مثلا، وما هو متوقع من التلميذ، أو من عضو جماعة اللعب، ويتعلم انواع المكانات الاجتماعية التى يشغلها الكبار فى اسرته أو فى المدرسة.

ب ـ القيم والمعايير:

ويلتقى بها الطفل أو الإنسان بصفة عامه أثناء تعامله مع كل الجماعات

المختلفة فى مجتمعه. والقيم هى الأفكار التى تحدد ما هو حسن مقبول وماهو سئ ومرفوض، وهى متفق عليها بين غالبية اعضائ المجتمع.

وتلقى القيم الاحترام العميق والحرص عليها ويتم توارثها، أما المعايير فهى التى تحدد السلوك المقبول والسلوك غير المقبول فى الجماعة.

فالمعايير تنظم السلوك مباشرة بينما نجد ان القيم تكون على مستوى اعلى مستوى ممن التجريد ولها درجة أعلى من الثبات. فالنظام قيمة يعلى المجتمع من شأنها ويحترمها. أما اتفاق الجماعة على الالتزام وترتيب معين فى الكلام أثناء المناقشة فهو معيار سلوكى ويمكن النظر إلى القيم والمعايير على انها منظمات اجتماعى للعلاقات التبادلية والتفاعلات الاجتماعية بين اعضاء الجماعات وبين المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وهى جميعا مما يحرص المجتمع على أن يتمثله الابناء أثناء نموهم وتشكيلهم ليصبحوا اعضاء صالحين فيه.

جـ ـ المؤسسات الاجتماعية:

يتم الجانب الأكبر من عملية التنشئة والتطبيع داخل العديد من المؤسسات الاجتماعية، حيث تركز كل مؤسسه على جانب معين من الحاة، وتعكس عددا من القيم وتعمل وفق معايير معينه.

ويـزداد عدد المؤسسات الاجتماعية التى يتعامل معها الطفل وتزداد درجة تعقدها كلما تقدم فى نموه الاجتماعى، فيتعلم ما هو عام مشترك بين هذه المؤسسات كما يتعلم ماهو خاص بكل منها... وإلى جانب المئسسات الاجتماعية يوجد ما يسمى بالقطاعات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المختلفة، وهذه تؤدى إلى تكوين اساليب حياة مختلفة. فى القيم والمعايير

مما يؤدى إلى تمايز هذه المستويات ويجب ملاحظة ان هذا التمايز لا يؤدى إلى حدود فصله بين القطاعات المختلفة فهناك دائما هو مشترك، كما أن هناك حركة اجتماعية بين هذه المستويات.

وننتقل الآن إلى الحديث عن أهم العمليات التى توصف بها التنشئة الاجتماعية وهى:

١. التعلم الاجتماعى:

يقصر بعض العلماء التنشئة الاجتماعية على التعلم الاجتماعى. وعلى الرغم من ان التعلم يلعب دورا هاما فى االتنشئة الاجتماعية الا انها اعم من مجرد التعلم لانها حصيله عمليات متعددة ومختلفة، وقد تكون عملية التعلم الاجتماعى من أهم تلك العلميات، ولكنها ليستالعملية الوحيدة.

ويختلف دور التعلم الاجتماعى فى التنشئة والتطبيع الاجتماعى عن مجرد النمو الاجتماعى لان التعلم نمو موجه لاعداد الطفل لمجتمعه الذى ينتمى إليه. ويدل هذا التعلم على ما يكتسبة الطفل من عادات الطفل وتقاليد وقيم ومعايير مجتمعه حتى يضطبع وعيه وفهمه وادراكه للعالم الخارجى المحيط به بطريقه المجتمع فى الادراك وحتى يفسرخبراته فى اطار ذلك الادراك.

ويختلف دور التعلم الاجتماعى فى التنشئة والتطبيع الاجتماعى تبعا لاختلاف مراحل العمر ويصل تأثير هذا التعلم إلى أقصى درجة له فى الطفولة المبكرة والوسطى.

ولقد بلغت أهمية التعلم الاجتماعى الدرجة التى أصبح له نظريات خاصة، فنجد أن نظرية روتر Rotter تؤكد على الحاجات التى يحققها التعلم الاجتماعى

وهى: تأكيد المكانة الاجتماعية والحماية الناتجه عن التعلق، والسيطرة، والاستقلال، والحب والعطف والراحة البدنية. والتعليم الاجتماعى الذى يحقق هذه الحاجات ينمو بالتنشئة والتطبيع الاجتماعى إلى وجهته الصحيحة.

أما البورت Allport فإنه يؤكد على أهمية الدوافع الاجتماعية وما يصاحبها من تعلم اجتماعى فى التنشئة والتطبيع الاجتماعى. وفى هذه النظرية يؤكد على نشاه الواقع الاجتماعية وفى اطار أيه دوافع سابقة تتم استقلالها عنها وظيفيا خلال مراحل النمو. وتتطور عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى عن طريق الاستقلال الوظيفى فتكتسب بهذا التطور مظهرها الدينامى، وتكتسب خصائصها الاجتماعية.

أما سيوارد Seward فإنه يؤكد على أهمية التقمص فى التعلم الاجتماعى حيث يتقص الطفل خلال اطوار حياته دور الكبار عندما يسلكون اجتماعيا. وتعد عملية التقمص من أهم العمليات التى تعتمد عليها التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى فى اكساب الطفل القيم المختلفة وخصوصا قيم والديه.

٢. عملية تكوين الانا والانا الاعلى:

يتكون الجهاز النفسى عند الإنسان من الاد Id والانا Ego والانا الاعلى S-per Ego والاصل فى هذا الجهاز هو الاد Id أو الجزء اللاشعورى الذى يولد به الفرد، وهو مجرد من الخلق والمنطق ويسعى دائما لتحقيق اللذه، وبه يتميز الفرد بوصفه كائنا بيولوجيا عنه كشخص اجتماعى.

وعندما يتصل الاد بالمجتمع تبدأ عملية تكوين الانا، أو عملية التحول من الفرديه البيولوجية إلى الشخصية الاجتماعية، وبهذه العملية تبدأ أيضا عملية التنشئة و التطبيع. الانا يخضع لمبدأ الواقع ولذا فهو منطقى، وذا تمكن من

تحقيق رغبات الاد فهو يحققها فى اطار الواقع الذى يفرضه المجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه ومعاييره وقوانينه.

وتتكون الانا الاعلى من تعليمات الأب متمثلة فى الاوامر والنواهى كما تدركها الانا أى مما يقوله الأب أمرا، ناهيا، مهددا، راضيا، مشجعا، مكافئا معاقبا، والاب بهذه العملية ينقل لاولاده سلطه ابية هو «أى جدهم» فكان الانا الاعلى هو مظهر استمرار قيم وعادات وزتقاليد وطقوس المجتمع إلى الاجيال القادمة وهو بذلك أساس معايير السلوك الاجتماعى.

٣. عملية التوافق الاجتماعى:

يخلط البعض بين مفهوم التوافق الاجتماعى Adjustment ومفهوم التكيف Adaptation ويجب أن نعرف أن التوافق عملية اعم من التكيف وهو يشمل النواحى النفسية والاجتماعية أما التكيف فهو قاصر على النواحى الفسيولوجيه. ولاتقتصر عملية التوافق الاجتماعى فقط على الطفل بل نجد أنها تمتد فى حياة الواشد وخاصة عندما يواجه بيئه اجتماعية جديدة، حيث تبدأ عملية التوافق مع البيئة الجديدة. وفى أطار هذا الفهم نجد أن عملية التنشئة والتطبيع لاتقف فقط عند مرحلة الطفولة ولكنها تمتد لتشمل كل ما يحدث لاى فرد عندما يتوافق بسلوكه مع معيير الجماعة التى يتضم إليها ولا سلوب حياتها.

٤ . عملية التثقيف:

تهتم عمليات التنشئة والتطبيع بنقل ثقافة جيل إلى جيل الذى يليه وذلك عن طريق الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة. وبما أن هذه الثقافة تميز مجتمعا عن مجتمع آخر فإن التنشئة الاجتماعية والتطبيع من أهم الوسائل

التى يحافظ بها المجتمع على خصائصه وعلى استمرار هذه الخصائص وإذا فشلت التنشئة الاجتماعية أو لتطبيع بالنسبة للفرد فإن هذا يشكل خطرامثل ذلك الخطر الذى يحدث عندما تتمشل بالنسبه للمجتمع، لانها عندما تفشل فى اداء وظيفتها الثقافية فإن هذا يعنى انهيار المجتمع وانقراضه وتحوله إلى مجتمع أخر. والمتطلبات الثقافية لأى مجتمع تتمثل فى لغة المجتمع ودينه وخلقه وقيمة وعاداته وتقاليده وكل ما يميز مجتمعا عن أخر أو يميز المجتمع نفسه أبان العصور المتباينه.

نظريات فى التتنشئة والتطبيع الاجتماعى

ظهرت نظريات تحاول تفسير العمليات المعقدة التى تساهم فى تحويل الكائن البيولوجى إلى كائن اجتماعى. وقد ركز بعض هذه النظريات على الطفل كما هو الحال فى نظرية التحليل النفسى ونظرية التعلم وركز بعضها على العوامل الاجتماعية التى يتفاعل معها الطفل مثل نظرية الادوار الاجتماعية.

١ . نظرية التحليل النفسى:

يضع فرويد نمطا مميزا للنمو النفسى عند الطفل فهو يسرى أن الطفل كما ذكرنا منذ قليل يولد وهو مزود بالاد Id وهو عبارة عن مجموعة من الدوافع الفطرية الغريزية الشهوية التى توجه السلوك وفق مبدأ اللذه.

ويهم الطفل فى ضؤ هذه المجموعه من دوافع الاد أن يحظى بالمتعة والاشباع ولكن ما يحدث أثناء نموه انه يتعرض للضوابط الاجتماعية عن طريق ابويه فهو لا يستطيع دائما أن يغضب بلا حدود بدرجة تجعله يثور ويحطم الأشياء ولابد أن يتم فطامه وأن يتم فطامه وان يتدرب على عمليات الاخراج،

ويمنع من اللعب بكل ماتصل إليه يداه، وبكل ما يجب. وبسبب عمليات الضبط هذه يتحول جزء من الاد إلى الانا.

والانا هو ذلك الجزء الواعى من الشخصية وهو يعمل وفق مبدأ الواقع، ولذلك يحاول أخضاع مطالب اللذة للتحكم ويوجه النشاط وفق مبدا الواقع. وكل المطالب الصعبة يدفع بها الانا إلى اللاشعور، وهو تلك القوة الضخمة التى تعبر عن نفسها فى الاحلام وفى الهفوات وفى الأمراض النفسية والاضطرابات لنفسجسية... الخ.

ويرى فرويد أن هناك مراحل تطور يمربها الطفل فى نموه.... ويرى أن هذه المراحل مراحل حتمية ومتداخلة. ومنها المرحلة الأولى من هذه المراحل المرحلة الفمية.وتسمى بذلك لان يحصل على أشباعة الشهور الأول عن طريق الفم. فى هذه المرحلة يتعلم الطفل التمييز بين النفس self بمعنى الذات . jde-tity

ولما كان الطفل يتلقى لذة الامتصاص والغذاء والدفأ من امة فإنه تنشأ عنده رابطة عاطفية كبيرة بامة، وتتحدد شخصية الطفل ونوع ونمط علاقاتة الاجتماعية.الطفولة التى يجد فيها الطفل اشباعا ورعاية لشئونه، تعطى الطفل احساسا بالطمأنينة والراحة فى العالم الذى يحيط به، حيث يراه مكانا امنا يعيش فية،وليس مكانا باردا لا يهتم بهولامكانا معتديا لابد أن يحمى نفسة منه. وتلى المرحلة الفمية المرحلة الشرجية،وهى تسمى كذلك لان الطفل فى هذة المرحلة يجد لذة فى الاخراج، ولان التدريب على عمليات الاخراج يمثل مشكلة رئيسية للطفل فى هذه المرحلة.

يلى هذه المرحلة الاوديبية وهى تبدأ من سن ثلاث سنوات تقريبا ويهتم فيها

الطفل بأعضائة التناسلية بأعتبارها مصدر اشباع ولذة والظاهرة الرئيسية فى هذة المرحلة هى عقدة أوديب، وهى تنشأ من أرتباط الطفل بأحد والدية من الجنس الاخروذلك الارتباط الذى يعتقد بالمطالب المضادة من الوالد من نفس جنس الطفل،وهذا يؤدى إلى توليد مشاعر العدوانية. وتختلف طرق النموعندا الطفل الذكر عنها عند الطفل الانثى.فالذكر يرتبط بامه يحبها ويريد أن يستأثر بهاالا أن الوالدينلا يسمحان للطفل بتحقيق غرضه فتكبت هذه المشاعر ويدخل بعدها إلى مرحلة الكمون.

أما البنت فهى ترتبط ارتباطا شديدا بأبيها وتشعر بالغيرة والعدوانية تجاه امها. وتمنع البنت فِ مسار نموها العادى من موضوع الحب أو اختيار الحب وتكبت مشاعرها نحو ابيها خوفا من العقاب وفقدان الحب.

ويعتبر مفهوم التوحدIdentification والانا العليا هما أكثر مفاهيم التحليل النفسى أهمية بالنسبة لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية، ولها بعد خاص فى تطور مرحلة الكمون. وفى هذه المرحلة تكبت الرغبات الشهوية.

أما الانا العليا فانها تنشأ من خلال التقمص، وعلى ذلك نجد أن الشخصية تتكون من الاد، والانا، والانا الاعلى. وتستمر الانا الاعلى فى اداء وظيفتها، أى أنها وكيل داخلى يقوم بهذه العمليات ويستمر فيها، فهى تراقب الانا وتوجه إليه الاوامر، وتصبحه وتنذره وتمهددة بالعقاب، وتماما كما كان يفعل الوالدن، الذان حلت هى محلها، ونحن نصور الانا الاعلى فى هذه الوظيفة على أنه الضمير.

المرحلة التالية بعد مرحلة الكمون هى مرحلة المراهقة وهى مرحلة الجنسية التناسلية وعلى الفتى هنا أن يواجه نزعاته الجنسية التى تستيقظ مرة أخرى وفى

حالة النمو العادى لايبدى الطفل ذلك الاهتمام القديم بوالديه بأعتبارهما موضوعات للحب والشهوة، بل يبحث عن الاشباع عن طريق أقامة العلاقات مع أفراد الجنس الآخر، وعلى نموه وخبراته السابقة من ناحية أخرى. فقد تواجه المراهق ظروف غير مواتية ومحيطه فى حياته تدفع به إلى النكوص والارتداد إلى الاعتماد الزائد أو أية صورة من صور الاشباع الطفلية. أو قد تؤدى الدوافع الجنسية المشبعة إلى تصادم مع معايير السلوك عند الانا الاعلى فيؤدى ذلك إلى صراع داخلى شديد.

نظرية التعلم فى التنشئه والتطبع الاجتماعى

ذكرنا على الصفحات السابقة أن عملية التنشئة والتطبع الاجتماعى ما هى فى حقيقة الامر الا عملية تعلم لانها تهدف إلى تعديل وتغيير السلوك من خلال التعرض للخبرات والممارسات، ولان المؤسسات المسئولة عن التنشئة الاجتماعية والتطبيع

تستخدم بعض أساليب التعلم فى تحقيق هدفها المنشود. وعلى الرغم من تنوع نظريات التعلم الا اننا نجد أن هناك خطوطا عريضه متفق عليها فى التعلم. ويمكن النظر إلى التنشئة الاجتماعية والتطبيع على أنها نوع من التعلم يهتم بالسلوك الاجتماعى عند الإنسان. وهى فى ذات الوقت نوع من التعلم يساعد الفرد على القيام بالادوار الاجتماعية.

حاول ميللر ودولارد Miller& Dollard تطبيق المنهج السلوكى على التعلم الاجتماعى ونقل نتائج التجارب المعملية إلى مجال السلوك الاجتماعى. ويرى ميللر ودولارد انة توجد شروط اربعة لابد من وضعها فى الاعتبارعندما ندرس التعليم، وهذه الشريط هى: الدوافع والموجهات والاستجابات والجزاءات.

ونعرف انة توجد لدى الطفل دوافع تحدث لدية التوتر بدرجة تدفعة إلى القيام بالنشاط.

فالطفل الذى يريد جذب انتباه اباه (دافع موجه) فيقوم بممارسة عمل مايلفت النظر (استجابة) وعندما يقوم بالعمل يحصل على الجزاء أو المكافأة وهى انتباه الأب. وبهذه الطريقة يتعلم الطفل سلوكا جديدا. أما التعلم الاجتماعى فهو أكثر تعقيدا من هذا المثال لانه توجد العديد من الشروح والتمييزات التى تتصل بالخطوط الرئيسية للتعلم،ولكن بامكاننا ان نشير إلى الدوافع مثل الجوع والعطش، فهذه الدوافع قد تكون اساسا لدوافع ثانوية (اجتماعية) مثل التقبل والاعتراف من الآخرين كما أن الموجهات المثيرة يحدث لها تعميم وتمييز من جانب التعلم، وقد تنطفئ بعض الاستجابات ولاتظهر فى حين يتدعم بعضها ويقوى، وهذه الاستجابات نفسها منها ماهو متوقع ومنها ما هو مباشر، أما الجزاءات فتجد منها ماهو أولى مثل الطعام ومنها، هو متعلم من الثقافة مثل التقدير الاجتماعى والمكافأت. والاساس الذييعتمد عليه السلوك الاجتماعى هو التقليد الذى ينظر إليه ميللر وورولارد على أنه نمط الاستجابات المتعلمة فى أطار الظروف والشروط السابقة على التعلم.

فقد ثبت تجريبيا أن الأطفال يتعلمون عادة التقليد إذا كوفئوا على ذلك.

ولهذا فانهما يعتبران مفهوم التقليد جوهريا عند دراسة وتفسير التنشئة والتطبيع الاجتماعى.

وينقسم سلوك التقليد عند ميللو وورولارد إلى نوعين:

النوع الأول: هو التقليد المعتمد المتكافئ:

ومنه يطابق الطفل بين سلوكه وسلوك شخص أخر مع عدم اتباع الموجهات في سلوك ذلك الشخص. مثال ذلك أن يحب الأشخاص الذين يحبهم أباه ومع ذلك فإن الطفل لايدرك أن سلوكه مطابق أو مكافئ لسلوك أبيه وفي هذا الصدد يقول ميللو وورلارد انه في حالة السلوك المعتمد المتكافئ يكون الشخص القائد قادرا على قراءة وفهم الموجهات البيئية، بينما لا يستطيع التابع ذلك. وعلى التابع أن يعتمد على القائد في الموجهات التي تحدد السلوك الذي يجب أن يتم كما تحدد مكان وزمان حدوث هذا السلوك.

النوع الثاني: هو التقليد الناسخ:

وفي هذا النوع يتعلم الطفل سلوكا جديدا عن طريق المحاولة والخطأ. وهنا يقول ميللو وورلارد أن النمط الثاني من السلوك المتكافئ هو ما يعرف باسم النسخ.

وعلى المتعلم «الناسخ» أن يحاول جعل استجاباته قريبه من استجابات النموذج المحتذى (المنسوخ عنه) ويجب أن يعرف أن تصرفة صورة مقبولة للتصرف. وتتكون وحدات النسخ في مرحلة مبكرة من حياة كل فرد، ويبدو انها تلعب دورا هاما في التعلم الا جتماعي.

في هذين النوعين من التقليد نجد أن السلوك الذي يدعم يبقى ويقوى بينما ينطفىء الذي لايدعم. أما عن المكافأت التي يحصل عليها المتعلم فهي متعددة ومتنوعة، فقد تكون لذه جسيمه وقدتكون المدح والرضا عن النفس.... الخ،ويؤدي مكافأة السلوك المتكافىء ومعاقبة السلوك غير المتكافىء إلى احداث تطابق بين سلوك المتعلموالنموذج الذي يحاكية.أما عن الفرق بين السلوك المعتمد المتكافىء وسلوك النسخ فيمكن في أن السلوك الأول يتم

عن طريق استجابة المقلد لتوجيهات النموذج فقط فى حين أن فى النوع الثانى يستجيب الشخص بالاضافة إلى توجيهات النموذج إلى مدى التشابة الاختلاف الناتج عن استجاباته هو نفسة،ومن استجابات النموذج المحتذى.

فى احد البحوث التجريبية توصل سيمور بيرجر Simor jerger إلى انه فى ظروف معينه يكون تعلم الملاحظ مساويا على الأقل أن لم يكن أفضل من التعلم المباشر، حتى ولولم تحظ الاستجابات الصحيحة للملاحظ باى تقدير. وربما يكون هذا بسبب أن عادات التقليد مشتركة فى عملية التعلم، وأن التعلم يستجيب بطريقه ضمنية مع الشخص الذى يتعلم بطريقة مباشرة، ومعنى ذلك أن الشخص الملاحظ يتأثر بالنجاح والفشل الضمنى. وعندما يختفى النموذج والذى كان يتعلم بالطريقة المباشرة فإن الشخص الملاحظ يتصرف بشكل واضح وفقا للاستجابات المتعلمة ضمنيا ومن المحتمل أن تساعد الظروف على تعلم افضل عند الملاحظ عندما يكون التعلم الأصلى يقوم بشىء له قيمة عند الملاحظ، وكذلك عندما يكون التعلم الأصلى يقوم بشىء له قيمة عند الملاحظ، وكذلك عندما يكون التعلم الأصلى صديقا للملاحظ، وعندما تكون توجيهات واستجابات التعلم الأصلى واضحه.

نظرية الدور الاجتماعى: Social role theory

يوجد بهذه النظرية مفهومان اساسيان هما: مفهوم المكانة الاجتماعية Social Status وتعنى وضع اجتماعى فى البناء أو التركيب الاجتماعى، وهذا الوضع يتحدد اجتماعيا وترتبط به التزامات وواجبات تقابلها حقوق وامتيازات، ولكل فرد فى المجتمع توجد عدة أوضاع أو مكانات اجتماعة منها مكانة السن ومكانة الجنس الدين ومكانة المواطنة وغيرها من المكانات. ويرتبط بكل مكانة

إجتماعية نوع من السلوك المتوقع وهو ما نطلق عليه اسم الدور الاجتماعى S-cialrole ويتضمن الدور الاجتماعى بعض المشاعر والقيم التى تحددها الثقافة، ولابد للناس فى المجتمع لكى يتعاونوا مع بعضهم البعض وأن يتعاملوا مع بعضهم، من معرفة بالادوار الاجتماعية التى يقوم بها الاخرون ومعرفة ادوارهم حتى يعرف كل منهم كيف يسلك وكيف يتصرف، وماذا يتوقع من الآخرين.

وتهدف نظرية الدور الاجتماعى إلى تفسير العملية التى يصبح الطفل من خلالها أو عن طريقها عضوا فى جماعة له مهام معينه ولا تهدف هذه النظرية إلى تفسير الطرق والاساليب الفردية التى يعبر بها كل فرد عن ارائه أثناء تفاعليه الاجتماعى، ذلك لان كل فرد بحكم ميراثه البيولوجى ومن خلال خبراته المكتسبه يلعب ادواره بطريقة منفردة.

ولكن كيف يتعلم الطفل الادوار الاجتماعية؟ نجد ان الأشخاص ذوى الأهمية فى حياة الطفل يقومون بدور هام فى اكتساب الطفل للادوار - الاجتماعية المختلفة. ويظهر هذا الدور بصورة واضحه فى التفاعل الاجتماعى المباشر معهم، ومن خلال ما يمثلونه فى مراحل نمو الذات عند الطفل. ويؤدى التفاعل الاجتماعى إلى التعلم واكتساب الادوار الاجتماعية عندما يتوفر قدر مناسب من الارتباط العاطفى بين الطفل وبين الكبار الذين يرتبط بهم، فعملية لتعلم واكتساب الادوار الاجتماعية هنا أو حتى التعامل الاجتماعى بصفة عامه ليست مسالة معرفية فقط بل هل هى ارتباط عاطفى يوفر عوامل التعلم الاجتماعى الذى يؤدى إلى اكتساب الادوار الاجتماعية. فالارتباط العاطفى يحرك دوافع الطفل نحو التعلم ويوفر عند الطفل الاحساس بالامن.

ونقصد بالتعاطف هنا قدرة الطفل على أن يضع نفسه فى التصور موضع

شخص أخر، وأن يتمثل مشاعره واحاسيسه فى موقف معين. وبهذه القدرة يتعلم الطفل مشاعر معينه مرتبطة بمكانات وادوار إجتماعية كما يتعلم فيما ومعايير سلوكية ترتبط بهذه الادوار المكانات الاجتماعية.

عندما يرى الطفل أن والديه يعاملون معلمه (شخص يشغل مكانه إجتماعية تتسم بالاحترام والتقدير) فأنه يتعلم هذه المشاعر تجاه المعلم عن طريق التعاطف الاجتماعى مع الآخرين الهامين فى حياته وهم الوالدين والاخوة فى هذا المثال، وهو هنا يتعلم كيف يتعامل مع دورا اجتماعى مرتبط بمكانة اجتماعية معينة.

وعندما يستثير الارتباط العاطفى بواعث الطفل لتعلم ادوار اجتماعية فإن هذا يعنى أن الطفل يحرص على التصرف والسلوك وفق توقعات المحيطين به منه ويتجنب مالا يقبلونه، وذلك عندما يكون بينه وبينهم ارتباط عاطفى.

أما عن الامن والطمأنينة التى يوفرها الارتباط العاطفى بالمحيطين بالطفل، فانها تجعل الطفل أكثر جرأة فى محاولة تجريب الادوار ـ الاجتماعية المختلفة وخاصة فى مجال اللعب.

فيقوم الطفل بتمثيل دور المعلم ودور الأب أو دور الأم بحرية وطلاقة تيسر له التعامل معهم. أو يمثل فى اللعب الطريقة التى يعامله بها الكبار وما يتوقعونة منه،وهذة الوسيلة تؤكد لدية معالم الأدوار الاجتماعية المتوقعة منه.

تنقلناهذةالنقطة إلى الحديث عن العمليات التى يتضمنها التفاعل الاجتماعى والتى تساعد على اكتساب الطفل للادوار الاجتماعية وما يرتبط بها من مشاعر وقيم:

١ ـ التعلم المباشر:

يقوم الكبار المحيطون بالطفل بتعليمه بطريقة مباشرة ومقصودة ضروررة اتساق سلوكة أو دورة الاجتماعى للمكانة الاجتماعية التى يشغلها بحكم جنسة أو سنة مثلا. فالطفل الذكر تعلمة بطريقة مباشرة بأن عليه الايستخدام الفاظا معينة لانها تخص البنات، كما تعلمه الا يوتدى الاملابس الذكور وأنيلعب العابا خاصة بالذكور، وكذلك الحال بالنسبة للبنت، وهنا نجد أن المكانة الاجتماعية تحددت بالجنس، وقد حددت بدورها الادوار الاجتماعية التى ينبغى أن يقوم بها الطفل. وتقوم العناصر التربوية الأولى (الوالدين وأعضاء الاسره الكبار) بتعليمه أياها بطريقة مباشرة فما كان يسمح به للطفل فى سن العاملين لم يعد مسموحا به للطفل فى سن الخامسة أو السادسة وكثيرا ما يسمع الطفل أنه لم يعد طفلا، فلا يصح أن يبكى لاتفه الاسباب، أو يقال له أنه أصبح كبيرا لاينبغى له أن ينصرف الصغار، ويحدث نفسى الشئ عند انتقال الطفل إلى مكانه اجتماعية جديدة عندما يذهب إلى المدرسة.

وقد يعلم الكبار الطفل فيما اجتماعية معينه ترتبط بمكانه وبدوره الاجتماعى كما يلعمونه معايير السلوك التى تحدد له ما ينبغى ومالاينبغى عمله.

٢ ـ المواقف:

كثيرا ما يتعلم الطفل الادوار الاجتماعية الخاصة به عن طريق المواقف التى يتعرض لها، والتى يتصرف فيها بالطريقة المناسبة لما هو متوقع منه، وفى هذه الحالة يلقى التأييد من المحيطين به أو ينصرف بطريقة غير مناسية فيلقى المعارضه ويطالب بالتغيير والطفل يعدل من سلوكه ويتعلم الادوار من هذه المواقف المباشرة.

٣ـ النماذج الاجتماعية:

يتعلم الطفل من الآخرين الذين يعتبرهم نماذج له عن طريق سلوكهم وعن طريق المشاعر والاتجاهات التى يعبرون عنها أمامه فهم الذين يضفون على الأشياء معناها عن طريق استعمالهم. ويتعلم الطفل معانى تلك الأشياء من خلال هذه النماذج التى يحتذى بها.

الأنا والآخرين

يعتبر مفهوم الذات مفهوما أساسيا فى تفسير تطور سلوك الدور الاجتماعى. وأحيانا يستخدم مفهوم الذات ليدل على صفات الشخصية أو ليدل على الهوية الذاتية identity، إلا أن لمفهوم الذات فى نظرية الدور معنى محدد وهو: «أن يكون الشخص هو موضوع نشاطه بنفسه». أى أن الشخص يتصرف تجاه نفسه كما يتصرف تجاه الآخرين «فنحن نقول مثلا أن فلانا خجول من نفسه، أو فخور بنفسه، أو يعاقب نفسه» وهذا يوضح لنا أن الشخص فى هذه لحالات يقوم بدورى الفاعل والمفعول به. والذات بهذا المعنى تعتبر اساسية لنظرية الادوار، فإذا كان من المطلوب من الطفل أن يتعامل بنجاح مع المجتمع فعليه أن يعرف ما هو السلوك المتوقع منه والمصاحب للمكانات الاجتماعية المختلفة ـ كأن يكون ضيفا أو مضيفا، وكل منهما تمثل مكانة اجتماعية تختلف عن الأخرى، ويرتبط بها عدد من التوقعات السلوكية وعلى الطفل أن يعرف ويتعلم كيف يسلك وفقًا لهذه التوقعات، وهذا يتطلب منه أن يكون قادرا على أن يحدد لنفسه ويعرف عن طريق اللغة والحوار الذاتى ما إذا كان سلوكه صحيحا ام خاطئا، ولا يتحقق ذلك الا عندما ينظر الطفل لنفسه على أنه موضوع Object، لان ذلك يساعده على مراجعة سلوكه وتوجيهه والحكم عليه، ويوجهه بما يتفق مع توقعات الآخرين.

ومن الهم ان تعرف كيف يتطور الوعى بالذات على أنها موضوع، وكيف يتطور مع ذلك ادراك الفرد لتوقعات الآخرين ولطبقة السلوك المصاحب للمكانات الاجتماعية المختلفة. اذ نظرنا إلى الطفل حديث الولاده، أو حتى الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة فإننا نجد أنه لا يستطيع أن يتمثل مكان الآخر وموضعه، ولا يستطيع أن ينظر إلى نفسه بأعتبارها موضوع، كما انه لا يستطيع أن يحكم على ماضية أو حاضره ولاعلى سلوكه المتوقع. فماذا يحدث ليتحقق له ذلك كله.

يرج جورج ميد Georg Mead أن الذات تنموفى ثلاث مراحل متصلة، المرحلة الأولى: هى مرحلة الاعداد Pneparatory والثانية: هى مرحلة اللعب Play والثالثة وهى مرحلة اللعبة الكاملة Gane

فى المرحلة الأولى:

تنقص الطفل القدره على ادراك سلوكه ومع ذلك فإنه يقوم بتقليد افعال معينه مثل الضحك والتصفيق أو حمل بعض الأشياء، وفى مثل هذه الحالات يحصل الطفل على الرضا والمستعة من الآخرين، فالاخرون هنا يعتبرون العامل الحاسم فى تعلمه ـ ويحدث نفس الشىء فى تعلم اللغة فالكلمات التى لها معنى تجذب إليه اهتمام الآخرين، فى حين لانلقى الكلمات عديمة المعنى أى اهتمام ومن ثم يقوم الطفل بتكرار الكلمات ذات المعنى، وعندما يقلد الطفل افعالا سلوكية كانت أم انفعالية، فإن الطفل هن يبدأ فى وضع نفسه موضع الآخرين ومكانتهم، وتبدأ الذات الاولية فى الظهور عنده.

وفى المرحلة الثانية:

وتعرف بأسم مرحلة اللعب نجد أن الطفل يقوم بلعب ادوار إجتماعية

معينه، أى أنه يربط بين سلوكيات معينه تميز مكانة إجتماعية وبين التوقعات. فالطفلة وهى تلعب بعروستها تلعب معها دور الأم، تضعها فى السرير وتغنى لها، أو تتحدث معها، والولد عندما يلعب دور سائق القطار أو سائق السيارة، نجد أن الطفل يقوم بسلوك الدور الخاص بالاخرين، ويتصرف كما لو كان فى مكانهم. ومن ثم فإنه يتصرف نحو نفسه، حيث يتساءل مع نفسه عن الدور المتوقع منه وقد يحدث أحيانا أن يتكلم الطفل عن نفسه بنفس الصيغة التى يتحدث بها عنه الاخرون، والسبب فى ذلك انه ينظر إلى نفسه من موضع الآخرين. فى هذا اللعب لايتعلم الطفل فقط السلوك الخاص بمكانة اجتماعية معينة، ولكنه يعيش الاحاسيس التى يعيشها من يقوم بالدور الاجتماعى، فالطفلة عندما تدلل عروستها أو تغنى لها فانها تمر باحاسيس المداعبة والرقة، فى حين أنها تمر باحاسيس المعاقبة عندما تعاقب عروستها وتضربها.

وقد اثبتت بعض الدراسات أن الطفل يفرح ويتألم وفقا لا ستجابات الآخرين له ووفقا لنوع هذه الاسجابات التى تصدر كرد فعل للسلوك الذى صدر عنه، أى أنه يوى نفسه فى مرأة الآخرين.

وهذه المرآة لا تساعد على فهم سلوك الطفل فقط، بل نجد أن لها تأثيرات كبيرة فى مستقبل الطفل وفى تكوين شخصية فنتيجة لاستجابات الآخرين لسلوك الطفل يميل الطفل إلى تكرار التصرفات والسلوكيات التى تحقق استجابات الرضا والتشجيع من الآخرين فهو يلعب دورالولد الظروف مثلا، وهذا يؤثر فى تكوين شخصيته وتركيبها.

ومن الملاحظ أن بعض الادوار الاجتماعية يتم تشجيعها، فى حين لايشجع

البعض الآخر، ويتم ذلك بطريقة شعورية متصورة أو بطريقة غير شعورية وغير مقصودة.

وفى مرحلة اللعب هذه ينتقل الطفل بسرعةمن دور اجتماعى إلى أخر بطريقة غير منتظمة، وهنا نقول أنه لا يوجد فى هذه المرحلة مفهوم متماسك عن الذات كما لا يوجد موضوع موحد ينظر من خلاله إلى سلوكه.

وفى المرحلة الثالثة:

مرحلة اللعبة، نجد أن هذه المرحلة تتضمن تطورا افضل لان الطفل يجد نفسه فى مواقف يتحتم عليه أن يستجيب فيها لتوقعات عدد من الناس فى وقت واحد. ففى لعبة كرة القدم مثلا نجد أنه على الطفل أن يدرك التصرفات والحركات التى يقوم بها كل لاعب، ثم يستخلص الطفل لنفسه دورا من الادوار الاجتماعية المركبة، فهو يسال عما هو متوقع منه ومن الآخرين ومن وجهه النظر العامه للفريق واللعبة. ويبدأ الطفل فى النظر إلى نفسه من موضع الجماعة أو من وجهة نظر الآخر، أو يقوم باتخاذ دور الآخر العام بعد أن كان يتخذ دور الآخر الفرد.

ومع تقدم الطفل ونموه يصبح الآخر العام نموذجا متمثلا فى مرحلة تتضمن المعايير والمستويات التى يحكم على سلوكه فى ضوئها، والاطار الذى يرضى به عن نفسه اولا يرضى عنها، كما يتضمن ذلك النموذج تنظيمات التوقعات الخاصة بسلوكه وبسلوك الآخرين. لنفسه دورا من الادوار الاجتماعية المركبة، فهو يسأل عما هو متوقع منه ومن الآخرين من وجهة النظر العامة للفريق واللعبه. ويبدأ الطفل فى النظر إلى نفسه من موضع الجماعة أو من وجهة نظر الآخر، أو يقوم باتخاذ دور الآخر العام بعد أن كان يتخذ دور الآخر الفرد.

ومع تقدم الطفل ونموه يصبح الآخر العام نموذجا متمثلافى داخله، يتضمن المعايير والمستويات التى يحكم على سلوكه فى ضوئها، والاطار الذى يرضى به عن نفسه أولا يرضى عنها، كما يتضمن ذلك النموذج تنظيمات التوقعات الخاصة بسلوكه وبسلوك الآخرين.

ويؤدى اتخاذ الفرد دور الآخر العام إلى اعطاء شخصيته وسلوكه وأفكاره صفه الثبات والاتساق، حتى عندما يتنقل بين مواقف اجتماعية متنوعة. فالشخص الذى ينتقل من وطنه إلى وطن أخر غالبا ما يحتفظ بمجموعة المعايير والمستويات والتوقعات التى اكتسبها من الآخر العام والتى ينظر إلى الأمور وينولها ويتصرف وفقا لها. ومن هنا فإن هؤلاء الأفراد الذين ينتقلون إلى أو طان جديدة لا يستطيعون أن يتوافقوا نفسيا أو إجتماعيا بنفس الدرجة من اليسر والسهولة مع الاوطان الجديدة وقد وجد أن هناك ثلاث مستويات من التوافق وفقا للعمر الزمنى الذى ينتقل فيه الطفل من وطنه إلى الوطن الجديد. فالاطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة وحديثى الولادة عندما ينتقلون إلى مجتمع جديد يكتسبون بسهولة قيم ومعايير المجتمع الجديد لانهم لم يكونوا قد اكتسبوا بعد أى قيم أو معايير من مجتمعهم القديم، ولذلك فإن هؤلاء الأطفال يشكلون مشكلة بالنسبة لابائهم بسبب ابتعادهم الكبير عن قيم ومعايير مجتمع الاباء. أما المستوى الثانى فهو مستوى الأطفال فيما قبل سن المدرسة، وهؤلاء الأطفال يكونون قد بدءاو فى اكتساب قيم ومعايير مجتمع ابائهم ولكنهم انتقلوا من هذا المجتمع قبل تثبيت هذه المعايير والقيم، وبالتالى فإن الصعوبات التى يواجهها هذه الأطفال سيكون بامكانهم التغلب عليها بقليل من الجهد وبدخولهم إلى دور الحضانة أو المدرسة فى المجتمع الجديدة، وبيدء ون تدريجيا فى الاقتراب من ابائهم أما المستويالثالث فيهم الأطفال الذين يكونون قد دخلوا المدرسة فى

اوطائهم الاصلية وتكون عمليات التنشئة والتطبيع الاجتماعى قد قامت بصنع شخصيايتهم بالطابع القومى لمجتمع ابائهم، وهؤلاء هم الأكثر شبها بالاباء وهم الذينيواجهون أكبر الصعوبات فى التوافق مع المجتمع الجديد.

والتأمل لهذه النظريات التى عرضناها على الصفحات السابقة يجد أن كلا منها لايكفى وحده لتفسير عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى.

ففى كل نظرية منها نواحى قصورها، الا أن كل منها يفسر جانبا من جوانب التطبيع الاجتماعى تفسير أكثر شمولا لهذه العملية.

وإذا أردنا لكل نظرية على حدة نظرة ناقده فإننا سنجد أن أهم الانتقادات التى توجه إلى التحليل النفسى هى:

١ ـ لاتضع هذه النظرية التفاعل الاجتماعى بين أعضاء الأسرة فى تأثرة بالقيم والمعايير الاجتماعية المشتقة من ثقافة المجتمع كله أومن الفئة التى تنتمى إليها الأسرة فى الاعتبار.

٢ ـ بالاضافة إلى اغفال التفاعل الاجتماعى داخل الأسرة اغفلت أيضا المؤثرات الاجتماعية المختلفة ـ التى يتعرض لها الطفل خارج الأسرة، وأهمية هذه المؤثرات فى التنشئةالاجتماعية والتطبيع، بل وفى نموا الانا الاعلى من حيث قوتها أو ضعفها، ونوع الضبط والتوجية للسلوك ونوع الثواب والعقاب الذى يتوقعة الطفل أو يناله بالفعل أو يوقعة على نفس عندما يحسن أو يسئ أوعندما يخطئ أو يصيب. كل هذا يؤثر على الانا الاعلى بشكل لا يمكن تجاهله. والمؤثرات الاجتماعية خارج الأسرة توجد فى جماعات الرفاق حيث يكتسب منها أساليب التعبير عن العدوانية ومدى احترام السلطة وطريقة التعبير عن هذا الاحترام أو عدم

الاحترام، ويتعلم حقوقه وكيف يحصل عليها وماهو ليس من حقه، أى يتعلم الممنوعات والمسموحات وهذا كله يؤثر على نمو الانا الاعلى.

٣ـ ومع ذلك فإننا لانستطيع أن نقلل من قيمة هذه النظرية فى النواحى التى تؤكد على أهمية العلاقة بين الوالدين والطفل فى النمو النفسى والاجتماعى له، وكذلك من ناحية العوامل الدينامية التى تؤثر فى هذا النمو.

أما عن نظرية التعلم فنجد انها:

١. تتميز نظرية التعلم بالدقة لانها نشأت وتطورت فى المعمل ومن التجارب المضبوطة، وهى أن كانت قد وفرت لنا تفسير بسيطا مواضحا للتعلم الاجتماعى، فإن هذا التفسير يصدق بالدرجة الأولى على المواقف البسيطة ولكنه لايصدق بنفس الدرجة فى حالة التعرض للمواقف المعقدة التى تتضمن احكاما ذاتيه ومشاعر متناقضة ومعايير متضارية وفيما متعارضة ودوافع معقدة، وهذا هو شأن المواقف الاجتماعية دائما، وخاصة عندما يتلاقى أفرادها ويتفاعلون مباشرة وجها لوجه كما يحدث فى مواقف التطبيع والتنشئة الاجتماعية فى الأسرة مثلا.

فنظرية التعلم لا تأخذ فى الاعتبار كل هذه العوامل فى المواقف الاجتماعية المعقدة.

٢. تعتبر نظرية ميللر ودولارد من النظريات التى تتسم بالجدة والجرأة فى المزاوجة بين نظرية التعلم والناحية الاجتماعية، وفيها من الدقة فى المنهج والتفسير مما يجعلها نظرية تنشئة اجتماعية على جانب كبير من الخصوبة والثراء. ومن الجوانب القوية فى هذه النظرية الفنية بامكانيات

التفسير دور الاشتراط الاجتماعى Social conditioning فى تعلم وتفسير السلوك الاجتماعى وكذلك دور التدعيم الاجتماعى Social Neinforc-ment بالاثابة والمعاقبة فى هذه النواحى من السلوك الاجتماعى.

أما عن الانتقادات الموجهه إلى نظرية الدور الاجتماعى فهى:

١. نجد أن مفهوم الدور الاجتماعى نفسه غير محدد بصورة قاطعة، لاننا لانجد أتفاق حول هذا المفهوم، أى لا يوجد معنى مشترك متفق عليه عن ماهو الدور الاجتماعى، وأن توقعات السلوك الخاصة بمكانة أو بوضع اجتماعى معين قد تكون مبهمة أو تتفاوت تفاوتا كبيرا من شخص إلى أخر، ويصدق هذا بصفة خاصة فى المجتمعات الحديثة المعقدة. ونظرا لعدم الاتفاق على معنى الدور الاجتماعى، ولعدم وضوح التوقعات المرتبطة بالمكانة الاجتماعية فإن هذه النظرية لاتسطيع أن تفسر لنا بدرجة كافية من الموضوح عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع، الوسائل التى تؤدى إلى اكتساب الطفل لادوار اجتماعية متنوعة.

٢. ولا نستطيع ان نغفل أثر تركيب الشخصية على طريقة القيلم بالادوار الاجتماعية وما يتضمنه هذا من تفرد فى التعبير عنها، ولا أن نغفل أثر الخائص الشخصية للطفل وهو يكتسب هذه الادوار الاجتماعية.

٣. من مزايا هذه النظرية أنها تؤكد على الجانب الاجتماعى، وتسبرز دور الذات فى النمو الاجتماعى للطفل.

هذه النظريات الثلاث يمكن أن تتكامل مع بعضها فى تفسير التنشئة الاجتماعية ولكنها لاتعطى تفسيرا كاملا لهذه العملية. فنظرية التحليل النفسى تؤكد على دور القوى الدينامية الذاتية ونمو الانا الاعلى، كما نجد أن لها دورا

فى تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعيا، ولكنها لم تبرز أهمية العوامل الاجتماعية، اللهم الا إذا نظرنا إلى عملية تكوين الانا وعرفنا انها تخضع لمبدأ الواقع وليس لمبدأ اللذه. وإذا اعتبرنا أن هذا الواقع الذى تشير إليه هو الواقع الاجتماعى، فإنه يكون بامكاننا من هذا المنطلق قد اشارت إلى دور العوامل الاجتماعية بطريقة غير مباشرة.

أما نظرية الدور الاجتماعى فقد ركزت على أهمية العوامل الاجتماعية من ناحية اكتساب وتعلم الادوار الاجتماعية وما يرتبط بها من سلوك وقيم ومعايير، وكذلك من ناحية اتخاذ دور الآخر الخاص ودور الاخرالعام. وإذا كانت نظرية التحليل النفسى قد ركزت على ابراز أهمية العوامل الداخلية، فإن نظرية الادوار الاجتماعية قد ركزت على أهمية العوامل الخارجية أو الاجتماعية.

ولكن كيف يتم اكتساب وتعلم هذه الادوار، وما يرتبط بها من سلوك وقيم ومعايير، هنا يأتى تفسير نظرية التعلم الذى يقوم على أساس مبادئ بسيطة دقيقة نابعة من الخبرة المعملية، تبين دور التقليد بأنواعه والتعليم المباشر وغير المباشر والتعلم الشرطى والتعزيز فى تعلم السلوك الاجتماعى.

وهذا ما يجعلنا نقول يتكامل هذه النظريات جميعا، ولكننا فى نفس الوقت نقول بأن هذه النظريات لاتعطى التفسير الكامل لعملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى. ويرجع السبب فى ذلك إلى:

١ . نرى هذه النظريات أن الطفل لايقوم بدور إيجابى أثناء عملية التنشئة فى حين أن الواقع يظهر لنا أن الطفل يتخذ دورا أكثر إيجابية مما فى هذه النظريات، فهو كثيرا ما يختار ويستجيب للمواقف المختلفة استجابات

متفردة، بل ويؤثر بدوره فى الجماعات ومؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة.

٢. لاتوضح هذه النظريات أهمية الالتزام الاجتماعى أثناء عملية التنشئة، وهو ذلك الذى يظهر عندما تحاول إحدى المؤسسات الاجتماعية المسئولة عن التنشئة أكساب الطفل سلوكا واتجاها، فيقوم بين هذه المؤسسة وبين الطفل نوع من الاتفاق أو التعاهد على أنه إذا نجح فى اكتساب السلوك الاجتماعى المطلوب فانة سيحصل على ثواب. ومن الملاحظ ان هذا الاتفاق عادة ما يكون ضمنيا أوصريحا، ويترتب علية التزام متبادل من الطرفين، وخاصة التبادلية هذه هى التى تميز بين هذا النوع من الثواب والثواب أو التعزيز الذى يحدث من طرف واحد، أو يحدث دون تبادل أوتفاعل.

٣ـ اغفلت هذه النظريات الجانب الاخلاقى الذى يعتمد اساسا على الالتزام، لان اكتساب الدور يضع على القائم به التزاما بالقيام بمتطلبات، والسلوك وفق توقعاته.

٤ ـ لم تبين هذه النظريات كيف تتكامل مؤسسات التنشئة الاجتماعية فى عملها لاحداث التغيير المطلوب فى الطفل. فهذه المؤسسات وأن كان كل منها يتخصص فى تحقيق جانب من التغير، فانها متكامل جميعا للوصول إلى انتاج العام.

مظاهر التنشئة والتطبيع الاجتماعى

المظهر الأول من مظاهر هذه العملية هو ما يعرف باسم التعلق، وهو مفهوم

يعتمد على مفهوم العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وهو مفهوم رئيسى ويعتبر من أهم مفاهيم علم النفس الاجتماعى ومن المعروف أنه كما يتعلق الطفل بأنه تتعلق الأم أيضا بالطفل، والتعلق بهذا المعنى يعتبر ظاهره سوية. وعند نصف أفراد جماعة بأن كل منهم يتعلق بلاخر فإننا قد هذه الحالة نصف الجماعة بالتماسك والالفة والتعطف. ويرى بولبى BOWLBY ان الفرد خلال مراحل حياتة ونموه من طفولة إلى رشدة يتعلق ببعض الأفراد، ويسعى دائما إلى أن يكون بمقربة منهم، وينفصل أيضا عن أفراد اخرين، أى يتباعد عنهم، حتى تسير التنشئة عنده فى طريقها السليم.

ويعرف علماء النفس الاجتماعى التعلق بأنه السعى للتقرب من شخص ما والميل للمحافظة على هذا الجوار عندما يتحقق. ويتعلق الطفل بامه لتحميه من المخاطر وليحصل على الطمانينه التى يحتاجها والامن الذى يرجوه. ويدل التعلق على علاقات اجتماعية متبادلة بين الطفل وامه فى بدء حياة الطفل، والعلاقة بين الأم وطفلها علاقة متبادلة، وينطوى هذا التبادل على تفاعل ودينامية. ثم يتطور التعلق وتتسع افاقة خلال مراحل الحياة ويصبح فى كثير من نواحيه الدعامة الأولى لكثير من مظاهر الجماعة الصغيره، ومثال ذلك التماسك الاجتماعى، ولذلك يعتبر التعلق من أهم مظاهر التنشئة الاجتماعية، لان التعلق هنا يعنى اكتساب صفة الاجتماعية.

وقد حدد بعض الباحثين انماطا معينه للتعلق نشير إلى بعضها فيما يلى:

١. الصراخ الفارق ـ يصبح الطفل عندما يحمله شخص آخر غير امه، ويكف عن الصراخ عندما تحمله أمه.

٢. الابتسام الفارق ـ يبتسم الطفل لامه فى تفاعله معها أسرع وأكثر مما يبتسم للاخرين.

٣. المناغاة الفارقة ـ يناغى الطفل امه فى تفاعله معها أكثر وأسرع مما يناغى الآخرين.

٤. التوجيه العصرى الحركى ـ عندما يبتعد الطفل عن امه ينجه ببصره باستمرار نموها.

٥. استجابات الترحيب ـ عندما تعود الأم بعد غيلبها يبتسم الطفل مرحبا بها.

٦. الصراخ عند رحيل الأم ـ يصرخ الطفل فى احتياج عندما ترحل الأم من مجالة البصرى.

٧. التسلق على الأم ـ يتسلق الطفل على امه ويحافظ على التصاقة بها.

٨. التحرك للاقتراب، عندما يستطيع الطفل ان يزحف فإنه يسرع نحو امه.

٩. الاحتضان والتقبل ـ مقابلة الترحيب به بالاحتضان والتقبيل.

١٠. اكتشاف البيئة فى حضور الأم ـ عندما يزحف الطفل فإنه يتطلق ليكتشف ماحوله ثم يعود إلى امه بين الحين والآخر.

١١. الهروب إلى الأم طلبا للامن ـ عندما يتعرض لما يثير فى نفسه الخوف فإنه يسرع إلى امه.

هذا وتهدف هذه الانماط جميعا إلى غاية واحدة هى تحقيق الحوار على انه أهم وظائف التعلق.

مراحل التعلق

يميز الطفل بين المثيرات البيئة المختلفة، وهذا التمييز هو أساس تطور التعلق فى مراحل النمو المختلفة. ويستجيب الطفل بصفة خاصة للمثيرات التى تصدرعن الأفراد، أكثر مما يستجيب للمثيرات التى تصدر عن الأشياء. فيستجيب للمثيرات السمعية، ويستجيب للمثيرات اللمسيه الحركية التى يحس بها، ومن هذه المثيرات والاستجابات البسيطة تبدأ عمليات التمييز الفارق المعتد التى تتطور بعد ذلك إلى مراحل متتابعة للتعلق.

وقد ميز العلماء مراحل اساسية للتعلق موجزها فيما يلى:

١ ـ المرحلة الأولى:

وهى مقدمة للتعلق، وتتمثل فى التوجه العام لللاخرين دون تمييز فارق فى هذه المرحلة يتفاعل الطفل مع الآخرين دون أن يفرق بين فرد وآخر، ويعتمد الطفل فى توجهه نحوهم على المثيرات السمعية،وتستمر هذه المرحلة حتى نهاية الشهر الثالث.

٢ ـ المرحلة الثانية:

وتتميز بالتوجة نحو شخص بالذات، وفى هذه المره يظل اهتمام الطفل بمن حوله كما كان فى المرحله الأولى ولكنه يهتم بامه بدرجة أكبر وتبدأ هذه المرحلة من بداية الشهر الرابع وحتى نهاية الشهر السادس.

٣ ـ المرحلة الثالثة:

مرحلة الجوار من الأم والتقرب لها والاستعانة بها كقاعدة للتحرك فيها والعودة إليها وبذلك تقوى علاقة الطفل بامة وتضعف علاقتة بالآخرين. وينظر

الطفل إلى الاغراب بمنتهى الحذربل والخوف أحيانا. وتبدأ هذه المرحلة غالبا فيما بين الشهر السادس والسابع وتستمر هذه المرحلة طوال السنوات الثلاث الأول تقريبا.

٤ ـ المرحلة الرابعة:

وهى مرحلة تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ،وتبدأ بنظرة الطفل إلى امة على انها كائن مستقل عنه،ثم يفهم بالتدريج لماذا تقبل علية ولماذا تبعد عنه،وبذلك يدرك بطريقة أو باخرى ماتسعى الية امه وكيف تحقق لنفسها مانرجوه.أى أنه يفهم مشاعر أمه ودوافعها، وبذلك تتحول علاقة بها إلى علاقة الصداقة ومن هنا تبدأعلاقات الطفل الاجتماعية مع الآخرين تتخذ وجهتها الصحيحة.وتبدأ هذة المرحلة عادة فى نهاية السنة الثانية ، وفى بعض الحالات فى نهاية العام الثالث من العمر.

المظهر الثانى من مظاهر التنشئة والتطبيع يعرف باسم العدوان

ومن المعروف أن الإنسان كائن عدوانى،بل يكاد يكون هو الكائن الوحيد الذى يعتدى على بنى جنسة، حيث يقتل غيره،ويجد متعة فى القتل.ويعتبر الإنسان من أخسوأشرس من عاش على سطح الكرة الأرضية من الكائنات الحية.

وعندما يصبح العدوان سلوكا مرضيا فإنه قد يكتب ويتحول إلى الفرد ذاته فيعتدى على نفسة، وقد ينتهى به هذا الاعتداء إلى الانتحار وقد ينسب الفرد العدوان إلى الآخرين ويبرىء نفسة من عدوانه عليهم.

ويعد العدوان من أهم موضوعات التطبيع والتنشئة الاجتماعية لانها من أهم

وسائل التحكم فى العدوان منذ نشأته الأولى فى الطفولة المبكرة وفى تحديد مساره السوى.

معنى العدوان

من الصعب ان نجد تعريفا محددا للعدوان، لانه يوجد فى مجالات متعددة وله معنى فى كل مجال من المجالات. وترجع بعض مشكلات تعريف العدوانى إلى اننا لانستطيع أن نضع خطا فاصلا بين العدوان الذى يمكن ان نحتمله ونتجاوز عنه، وبين العدوان الضرورى لبقائنا واستمرار حياتنا، والعدوان المدمر المخرب.

عندما يثور الطفل على السلطة فإنه يصبح عدوانيا، لكن هذا العدوان يمثل ميله إلى الاستقلال ورغبته فى الحرية، وهذا الميل أو الرغبة يعتبر مظهرا من مظاهر النمو، كما أنه مطلب من مطالب النمو. والرغبة فى القوة والسيطرة ظاهرة سيئة لانرضاها، ولكن سيطرة الفرد على المشكلات التى تواجهة ظاهرة طيبة نقرها، لانها وسيلة الإنسان لمواجهة المجهول والانتصار على الصعاب. والتحكم فى البيئة المحيطه به.

ومن هنا يمكن أنؤ تعرف العدوان بانه الاستجابة التى تعقب الاحباط ويراد بها توقيع الاذى على فرد آخر، أو حتى بالفرد نفسه، مثال ذلك الانتحار.

المظاهر الفسيولوجية المصاحبة للعدوان

عندما يغضب الفرد تسرع ضربات قلبه ويزداد معدل الشهيق والزفير، وتنكمش عضلات الاطراف وتتوتر لتقادم التعب والارهاق وتزداد سرعة الدوره الدموية وخاصة فى الاطراف. وبعض الفرد على ابنائه وتصدر عنه

اصوات لاارادية، ويقل ادراكه الحسى، حتى انه قد لا يشعر بالالم فى معركته مع عزيمة.

وظيفة العدوان

يرتبط العدوان ارتباطا قويا بجذور التقدم البشرى. فقد حقق الإنسان مكاننه فى البيئة المحيطه به عن طريق سلوكه العدوانى، ولولا هذا السلوك لما أصبح الإنسان يسيطر على الأرض التى يحيا عليها، وعلى مابها من قوى حتى اخضعها لارادته وتحقيق اماله ورغباته، ولولا ذلك العدوان لانقرض النوع الانسانى كله، العدوان اذن لايقتصر على التدمير والتخريب لان هدفه الأساس هو مساعدة الفرد على النمو وعلى تحقيق سيادته فى الحياة.

وعندما يحال بين الفرد وتحقيق اهدافه فغالبا مايثور ويغضب ويعتدى على كل من حوله ممن يحولون بينه وبين تحقيق اهدافه، ذلك ان هدف العدوان هو استمرار حياة الكائن الحى فى مواجهو البيئة الخارجية المحيطة به. ومن هنا نجد ان مجال العدوان يمتد حتى يساعد الفرد فى التغلب على الصعاب التى تواجهه، كما يساعده فى التغلب على الصعاب التى تواجهه، كما يساعده فى تاكيد مكانته حتى يصبح كائنا متمايزا بشخصيته عن الآخرين ز والعدوان بهذا المعنى ضرورة من ضرورات البقاء برط أن يتمكن الإنسان من ترويضه وتطويعه لفائدة البشرية.

العلاقة بين التعلق والانفصال والعدوان

عندما يتحول الفرد من طفل متعلق بامه إلى راشد يستقل بذاته ويدرك حقوقه وواجباته، فإنه يتخفف بالتدريج من التعلق الا الانفصال وقد يتطور

الانفصال إلى العدوان. والفرد فيى انفصاله وفى عدوانه يؤكد وجوده واستقلاله.

العوامل التى تؤثر على السلوك العدوانى

يتاثر السلوك العدوانى فى نشأته وفى ضعفه ونوته بعوامل متعددة من أهمها التقليد الذى يقوم به الطفل وهو يتعلم من الكبارا سلوبها العدوانى. وفى البيئة العدوانية

التى تؤدى بالطفل إلى الاحباط الذى يدفغة إلى العدوان، وفى الفروق الجنسية بين الذكور والاناث التى تؤدى بدورها إلى فروق فى مثيرات العدوان، وفى العزلة التى تزيد من حدة العدوان عند الحيوان وعند الإنسان .

وقد وجد العلماء ان للتقليد اثره المباشر والرئسى فى السلوك العدوانى،فهو وسيلة من وسائل التعلم عن طريق الملاحظة التى تسبق التقليد.

كما درس علماء اخرون أثر البيئة العدوانية على السلوك العدوانى اوالمسالم للطفل ثم على سلوكه بعد ذلك فى شده.ودراسة هذه البيئة تساعد على اكتشاف مظاهرها ليتحكموا فيها ويحولوها إلى بيئة مسالمة. والبيئة العدوانية هى البيئة التى تسبب الاحباط،والاحباط يؤدى إلى العدوان.ويختلف مدى الاحباط من بيئة إلى اخرى لانة يقترن بمدى مالايتحقق من رغبات الطفل،وليس فى استطاعة أى بيئة ان تحقق جميع رغبات الطفل،ولكن فى استطاعة البيئة ان تعد الطفل ليتعلم ما يمكنة من تحقيق رغباته وتعلم مايمكن تحقيقه ومالايمكن تحقيقة دون الشعوربالاحباط. وقد درس بعض العلماء أثر الفروق الجنسية على العدوان فوجودا ان السلوك العدوانى عند الذكور يختلف عنه عندالاناث

فالعدوان يستثار عند الاناث عندما تتعرض اطفالها للخطر بينما يستثارعند الذكورعندما يتنانسون على الانثى.كما ان الاولاد أكثر عدوانية من البنات.و انعدام الشعور بالامن أو الطمأنينة يؤدى إلى نقص العدوان عند الرجال بينما يؤدى إلى زيادة العدوان عند النساء وراى بعض العلماء انة العزلة تعتبر من الاسباب الرئيسية للسلوك العدوانى لانها تؤدى إلى الاحباط.

وقد حاولت العديد من النظريات ان تجد تفسيرا للعدوان ومن اشهر هذة النظريات.

١. نظرية التعلم وهى تعتبران السلوك العدوانى سلوك مكتسب وينزعم هذا الرأى باندورا فى كتاباتها عن التعلم الاجتماعى bandura,a.

٢. نظرية التحليل النفسى وترى أن العدوان سلوك فطرى يولد مع الطفل. واعتبر فرويد العدوان احد المكونات الوئيسيه للغريزة الجنسية، ولذلك فهو يدرسه فى اطار الدافع الجنسى، ثم غير رأيه واعتبره عاملا متمايزا عن الغريزه الجنسية.

٣. ويتمثل الاتجاه الثالث فى الاتجاه الاحصائى الذى يعتمد على نتائج التحليل العاملى لسمات الشخصية ومن أكبر وعادة هذا الاتجاه ايزيك E-senck، حيث يقرران العدوان يمثل القطب الموجب فى عامل ثنائى القطبية شأنه فى ذلك شأن بقيه عوامل السمات الانفعالية للشخصية، وان القطب السالب فى هذا العامل يتمثل فى الحياء أو الخجل وان بين القطبين مدرج من العدوان إلى اللاعدوان يصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد.

المؤسسات الاجتماعية المسئولة عن التنشئة والتطبيع الاجتماعى

يضم المجتمع عددا كبيرا من الجماعات والمؤسسات الاجماعية التى تقوم على تنشئة الطفل وتربية. يولد الطفل فى أسرة ولاسرة هى الخلية الأولى فى المجتمع وبالتالى تعتبرهى المؤسسة الأولى المسئولة عن تلقى الطفل وتنشئة فى سنواته الأولى. وفى الأسرة يتعلم الطفل أولى المهارات وأهمها تعلم اللغة ثم ينتقل الطفل بعد ذلك لينتظم فى دار الحضانة ثم فى المدرسة وهذه تتيح للطفل الفرص للانضام إلى جماعات أخرى نسيربه قدما فى مدارك التنشئة الاجتماعية، ويصبح الفرد عضوا فى هذه الجماعات.

وسنتاول كل مؤسسة من هذه المؤسسات بايجاز:

١. الأسرة:

تتكون الأسرة من الزوجية والابناء، والاسرة هى المدرسة الاساسية لكل طفل، لان ما يتعملمه فيها يبقى معه طوال حياته. وفى الأسرة يكتسب الطفل فيه الاجتماعية ومعايير سلوكه، ويكتسب الضمير.

والاسرة هى الجماعة الاساسية الاولية التى تكسب النشىء الجديد خصائصة الاجتماعية الاساسية أى انها الوسيلة الرئيسية للتطبيع والتنشئة الاجتماعية ويتأثر الطفل بالمستوى الاقتصادى الاجتماعى لاسرته، حيث يؤثر ذلك على تحقيق مطالبه. ويختلف أثر التنشئة الاجتماعية تبعا لاختلاف جنس الطفل. فالاسرة لاتعامل الذكور من الأطفال كما تعامل الاناث.

وكما تؤثر الأسرة فى الطفل فإنه يدوره يؤثر فيها، ولذا يختلف سلوك الأب والام ولاده الطفل عن سلوكها بعد ولادته. وبذلك تصبح عملية التنشئة الاجتماعية عملية تفاعلية.

دور الأسرة فى تكوين المعايير

يكتسب الطفل المعايير العامه التى تفرضها أنماط التنشئة المائدة فى الجتمع، ويكتسب أيضا المعايير الخاصة بالاسرة التى تفرضها عليه وتصبح الأسرة بهذا المعنى ممثلة للمجتمع فى الحفاظ على معايير وعلى مستوى الاداء المناسب لتلك المعايير.

وتعتمد فعالية المعايير على دور الفرد بالاسرة، وما سيقوم به من نشاط وما يرتبط به من علاقات، وعلى نوع تفاعله الاجتماعى السوى مع بقية أفراد الأسرة بما فى ذلك مدى أمكانية تحقيق مطالبه فى مقابل تحقيق متطلبات الأسرة. وبذلك تصبح علاقة الطفل بالاسرة علاقة تبادلية تخضع لضوابط المعايير العامه والمعايير الاسرية.

وللمعايير اثرها الفعال فى تعديل السلوك الاجتماعى للفرد، وفى تحديد مسار تنشئة الاجتماعية وقد يقبل الفرد أو يضحى بنفسه فى سبيل المحافظة على باقى أفراد الأسرة، وحمايتها من الصراعات الداخلية أما جمود المعايير فى الأسرة فإنه يؤدى بافرادها إلى الجنوح نحو السلوك العصابى بل والذهانى أحيانا. ونعارض معيير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد يعوق عملية تكامل التنشئة الاجتماعية للفرد.

أثر سيطرة احد الوالد على التنشئة الاجتماعية

يتأثر نموذج الشخصية إلى يقتديه الطفلفى اسرته باختلاف السنوى الاقتصادى الاجتماعى للاسرة. يتأثر سلوك الطفل بسلوك ابيه وبالاهداف التى يسعى إلى تحقيقها. وغالبا ما يفرض الأب على ابنه التنشئة الاجتماعية التى تعده لتحقيق الأهداف الذى فشل هدف تحقيقها.

ولذلك تتاثر التنشئة بالمستوى لاقتصادى الاجتماعى للاسرة وما يتصل بتلك المستويات من أهداف.

فى المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة تصطبغ التنشئة بالطاعة المطلقة، فى حين انه فى المستويات الاجتماعية المتوسطه تتسم التنشئة بالمحافظة على العادات والتقاليد والقيم. وتبين العديد من الدراسات ان الاباء، فى المستويات الاجتماعية الدنيا يستخدمون أسلب العقاب البدنى مع اطفالهم، امل الاباء الذين ينتمون إلى المستوى المتوسط لا يعاقبون اطفالهم، بل مناقشة الدوافع الت ادت إلى هذا النوع من اسلوك وهنا يستطيع الأب ان يتخذ قراراته واحكامه فى ضؤ هذه المناقشة، ولذلك يكثر الحوار بين أبناء واباء هذا المستوى فى حين انه يقل فى المستويات الدنيا.

الابا والامهات الذين ينتمون إلى المستويات المتوسطة ينشئون أولادهم على الامانه وضبط النفس، والذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا ينشئون اولادهم على الطاعة والنظافة ودلت نتائج بعض الدراسات على أن دور الرجل فى المستويات العليا أهم من دور المرأة فهو الذى يتخذ القرار، أو يتخذ من القرارات أكثر مما تتخذ المرأة.

وسيكافا دور المرأة مع دور الرجل فى المستويات المتوسطة، وتكون المرأة أكثر سيطرة فى الطبقات الدنيا. ولهذا الدور فى المستويات الثلاث اثره القوى فى تنشئة الطفل لانه يمثل السلطة السائدة فى الأسرة.

دور الأسرة فى تحقيق مطالب الطفل

يتطور تعبير الطفل عن مطالبه من الاشارات إلى التعبير اللفظى ثم إلى

الاقناع الفعلى ـ فى المرحلة الأولى يعتمد الطفل فقط على الاشارات والصراخ والابتسام، لانه لم يكن قد تعلم اللغه بعد.

أما المرحلة الثانية فهى مرحلة التعبير اللفظى، ويتخذ عند الوالدين صورة الاوامر والنواهى، وعندما يستجيب الطفل لابية فإنه يفعل ذلك لانه يعرف قوة أبية التى تجعله يفرض مطالبه بالقوة، وكذلك تتخذ مطالب الطفل هذه الوسيلة اللفظية لتحقيقها، وذلك لقدرة الطفل على أثارة الضجيج والفوضى أو استعطاف والده إذا لم تتحقق مطالبه.

ويعتمد المرحلة الثالثة على الاقناع ن وذلك عند يبلغ الطفل من الرشد ويدرك أن مجرد التعبير اللفظى عن مطالبه لم يعد يجدى، ولذلك يستخدم أسلوب الاقناع العقلى. وفى هذه المرحلة يتطلب الابن من ابيه ان يكون مقنعا فى مطالبه ولا يحيلها أو يفرضها عليه باعتبار انه الأب ن وبذلك يتعلم الطفل احترام المعايير والقيم والنظم والقوانين أكثر مما يحترم الأفراد، فهو لا يسجيب للفرد الآخر باعتبار انه الأب فقط أو الأم فقط، بل باعتبار ما يمثله كل منها من قيم، وما يواعى من قواعد ومدى نجاحه فى اقناع الطفل.

وهذا يوضح لنا ان تحقيق المطالب يعد عاملا رئيسيا من عوامل انجاح التنشئة الاجتماعية. وان هذا النجاح يعتمد على التوازن القائم بين مدى استجابة الوالدين دون تحقيق اغلب المطالب المادية لابنائهم وبذلك يستعاض عنها فى مثل لك الاحوال بالمطالب غير المادية.

ولعدد أفراد الأسرة أثر واضح فى نوع ودرجة تحقيق مطالب الطفل بل وفى الطريقة التى يسلكها الاباء لتحقيق تلك المطالب. وقد وجد أن كثرة عدد الابناء تدفع الاباء إلى استخدام اسلوب السيطرة فى تحقيق المطالب، وقلة الابناء تدفع الاباء إلى أسلوب الاقناع.

وينقسم الاباء إلى فئات أربع بالنسبة لمدى تحقيقهم لمطالب أبنائهم ومدى ما يتطلبونه منهم:

١. الاباء الذين يجيدون تحقيق مطالب ابنائهم ولا يفرضون عليهم مطالبهم، ويؤدى هذا السلوك إلى شدة التعلق والانانية وحب الذات.

٢. الاباء الذين يجيدون تحقيق مطالب أبنائهم ويفرضون عليهم مطالبهم ويؤدى هذا السلوك إلى تنشئة اجتماعية متزنه تعلم الفرد كيف يطالب بحقوقه.

٣. الاباء الذين لا يجيدون تحقيق مطالب ابنائهم ولا يفرضون عليهم مطالبهم وغالبا مايؤدى هذا السلوك إلى اللامبالاة.

٤. الاباء الذين لا يجيدون تحقيق مطالب أبنائهم ويفرضون عليهم مطالبهم، وغالبا ما يؤدى هذا النوع من السلوك إلى الخنوع.

تأثر دور الأسرة بجنس الطفل

يختلف الايوان فى تعاملها مع ابنائهما تبعا لجنس الطفل ولهذا السلوك اثره فى التنشئة الاجتماعية التى تحدد مسار النمو الاجتماعى للطفل. ولكن القوى بان التنشئة الاجتماعية تتأثر بالاعلاقات الاجتماعية السائدة فى جو الأسرة والتى تصطبغ بمفهوم الأسرة عن تنشئة الذكور ومدى اختلافها عن مفهومها لتنشئة الاناث.

تأثر الطفل بوالديه وتأثيره فيهما

كما يؤثر الوالدان فى سلوك الطفل فإنه أيضا يؤثر فى سلوكها، بل وفى

تعديل مسار تنشئتها لاجتماعية أيضا. السبب فى ذلك هو أن الطفل يمتلك وسيلتين من اقوى وسائل التحكم فى سلوك الكبار وفى تغيير مسار سلوكهم الاجتماعى، وهما الصباح والابتسام. فعندما يصبح الطفل يسرع إليه الكبار، وعندما يبتسم بفرح به والداه، ويشارك هو بهذه الابتسامة فى تشكيل بعض أنماط الحياة الاجتماعية المائدة حوله وبذلك لا يملك الوالدان وحدهما وسائل الثواب والعقاب، بل يملكهما الطفل أيضا. وكما تنتقل المعلومات من الوالدين إلى الطفل، فانها تنتقل أيضا من الطفل إلى الوالدين، ويظهر ذلك من ملاحظة تعديل سلوك الوالدين قبل وبعد ولادة الطفل.

دور المدرسة فى التنشئة الاجتماعية

على الرغم من ان المظاهر الأولى للتنشئة والتطبيع تترعرع فى جو الأسرة الا ان الأسرة لم تعد تستأثر وحدها بهذه العملية، بسبب النهضة الحديثة - والتطور الصناعى الذى أدى إلى اضعاف دور الأسرة ويزداد دور الأسرة ضعفا بعد انضاء السنوات الأولى من عمر الطفل وعندما تصبح فرص الحضانه والتعليم متاحة للجميع وتصبح المؤسسات التربوية التعليمية بما فيها المدرسة والجامعة هى المدخل الطبيعى لكسب الرزق.

وقد زاد أثر المدرسة فى عملية التنشئة والتطبيع بعد ان أصبحت المكانة الاجتماعية ستكتسب عن طريق التعليم. وبذلك يكون الفرق الأول بين الأسرة والمدرسة هو ان الفرد يكتسب مكانية الاجتماعية فى الأسرة عن طريق السن والجنس وصفاته الخاصة، ولكنه يكتسب مكانته الاجتماعية فى المدرسة عن طريق المنافسة والامتحانات التى تعده بعد ذلك للمهنة التى يريدها فى المستقبل وما تتصف به هذه المهنة من مكانة اجتماعية مرموقة أو غير مرقوقة.

وتعتبر المدرسة بهذا المعنى عامل من أهم عوامل الحراك الاجتماعى Social Mobility والحراك الاجتماعى هنا هو الحركة الاجتماعية التصاعدية التى ترقى بالفرد إلى المستويات الاجتماعية والمهنية فى المجتمع المعاصر، فهى لذلك تثير فى الأفراد حافز الانجاز Motiation Achievement وتنمية، وتمهد الطريق لتعديل نماذج طموح الفرد.

وتساير المدرسة الابتدائية هذا التحول عند الطنل فى انتقاله من رعاية مدرس الفصل فى السنوات الأولى من تلك المدرسة إلى مدرس المادة فى السنوات النهائية.

دور الجماعة المرج ية فى التنشئة الاجتماعية

يقصد ،بجماعة المرجعية Befnence group تلك الجماعة التى يتسب إليها الفرد سلوكه الاجتماعى ويقيمه فى اطار معاييرها وقيمها واتجاهاتها وانماط سلوكها المختلفة. تتطور انواع الجماعات المرجعيى تبعا لنمو الفرد، فتبدأ بالاسرة التى تحقق للطفل حاجت البيولوجية والنفسية والاجتماعية ثم تتطور إلى الجماعات الثانوية الأخرى التى تؤثر فى حياة الإنسان عندما ينتمى إليها.

ويختلف تاثير الجماعات المرجعية فى التنشئة الاجتماعية وفقا لاهمية كل جماعة، وختلف هذه الاهمة تبعا لدرجة انتماء الفرد إليها. واكثر الجماعات تاثيرا فى الفرد هى الأسرة فى بدء طفولتة، ثم يقل تأثيرها باتساع دائرة التفاعل الاجتماعى للفرد خارجها، وبتعدد انتماء اته لجماعات مختلفة ـ وتكتسب تبعية الفرد للجماعات المختلفة نوعا من الدينامية التى تحدد الحركة الاجتماعية للفرد فى اطار كل منها، ولمكانة الفرد فى كل جماعة منها، وهذه المكانة تؤثر

فى مسار سلوكه الاجتماعى فقد يكون دور الفرد رئيسيا عندما يكون هو زعيم الجماعة ن وقد يكون دوره ثانويا لانه مجرد عضو عادى.

ويتأثر سلوك الفرد بجماعات لاينتمى إليها ولا توجد بينه وبينها اتصالات مباشرة، لكنه يسلك مسلك اعضائها ليقال عنه أنه منها.

دور جماعة النظائر فى التنشئة والتطبيع

يطلق اسم جماعة النظائر Peer group على الجماعة التى تتكون من اصدقاء الطفل الذين يتقاربون معه فى العمر والميول والمهارات والطفل الذى يختلف مع ابيه يجد فى مثل هذا التنظيم جماعة مرجعتة ينسب إليها نشاط الاجتماعى.

وبين اعضاء جماعة النظائر يجد الطفل فرصة للتعبير عن سلوكه العدوانى الذى ينشأ لديه نتيجة صراحة الأب وعناية، وخاصة بين الاولاد الذكور.

وقد وجد بعض الدارسون معامل ارتباط مرتفع بين مدى تقبل الجماعة للفرد (أى شعبيته بينهم) وبين مدى تقبله هو لنفسه كما هى ـ ولاشك ان مثل هذه الشعبية تعتمد على مدى ثقة الطفل بنفسه.

وغالبا ما تتعارض القيم والاتجاهات السائدة بين جماعة النظائر مع قيم واتجاهات الوالدين والمدرسة، ولذلك فإن الكبار يحاربون مثل هذه القيم لانهم يعتبرونها مصدر خطر على المجتمع. وفى العلاج النفسى تستخدم جماعة النظائر فيما يسمى باعادة التنشئة Resocial izaton– ويعتمد هذا على الافتراض الذى يقدر أن الاختلاف الوظيفى فى المهارات الاجتماعية ينشأ من انحراف مسار التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوى نتيجة للظروف غير السوية التى عانى منها الفرد خلال نشاته الأولى فى اسرته، ويعانى منها الآن فى

مواجهته لمشكلات المجتمع الذى ينتمى إليه. وتتطلب عملية تصحيح مسار نحوه الاجتماعى وجوده لبعض الوقت فى بيئة جديدة تحمية من صراعات المجمع الخارجى التى لم يعد يحتملها ويقوى على مواجهتها. ويعيش الفرد مع مجموعة مماثلة له من المرضى تحت رعاية أخصائيى العلاج الذين يقومون بتوجيه سلوكه وسلوك زملائه الذين يمثلون جماعة النظائر العلاجية. حيث تتم المواجهة التدريجية لمشكلات المجتمع الواقعية وذلك عن طريق اعادة التنشئة الاجتماعية وتصحيح المعايير والقيم وأنماط السلوك الاجتماعى.

دور وسائل الاعلم فى التنشئة الاجتماعية والتطبيع

كثرت الأبحاث التى حاولت الكشف عن أثر وسائل الاعلام فى التنشئة الاجتماعية وتعددت. وقد شملت هذه الأبحاث الاذاعة والتليفزيون والسينما والكتب والمجلات. وقد دلت نتائج معظم الأبحاث على أن الأطفال يقلدون ما يشاهدون من عنف وعدوان فى القصص السينمائية والتليفزيونية، وأن مواقف القلق التى تعتمد عليها أحيانا بعض تملك القصص فى جذب انتباه المشاهدين تثير فى نفوس الأطفال انواعاغربية من القلق بتطور بعضها إلى القلق العصابى.

ومن الاثار الواضحه ـ لوسائل الاعلام على الشباب اشاعة سلوك اللامبالاة وتشوية بعض القيم التى يعتمد عليها فى تربية الاجيال الجديدة وخصوصا بعد الطفوة السريعة التى حديث فى الاقتصاد المصرى فى السنوات الاخيرة. فتقديم نماذج شاربى الخمور أو متناولى المخدرات هريا من مشكلاتهم يعتبر نماذج شيئة أمام الشباب، كما توجد نماذج الاشرار والقتله، وهذه نماذج خطيرة عندما نقدمها للشباب والاطفال.

وإذا تم توجه وسائل الاعلام بالطريقة السليمة فانها تصبح اداه فعاله وقوية في ارساء القواعد الخلقية والدينية فى المجتمع. وتستطيع هذه الوسائل أن ترتفع بالعقل البشرى فتساعد على اتاحة الفرصة للتفكير الابتكارى الخلاق.

الفصل الخامس

علم النفس الاجتماعى ـ تطبيقات تربوية

أن هؤلاء التلاميذ والتلميذات الذين يتعلمون الآن هم قادة المستقبل. سوف يكون منهم الشياسى، والعالم، والقاضى، والمدرس وكل منهم يمكن ان يؤثر فى محيطه المباشر، أو فى وطنه، أو فى ماهو أبعد من حدود وطنه. يمكن أن يكون منهم المجرم ومكافح الجريمة، الانانى والمضحى بحياته فى سبيل الإنسانية، والقائد والتابع، الخ... ما الذى يمكن أن يفعله المربى لكى يساعد أولئك التلاميذ والتلميذات على أن يتعلموا استخدام قدراتهم وامكانياتهم كأعضاء فى جماعات فى سبيل الوصول إلى غايات سليمة؟

لقد كان نظام التعليم، فى وقت من الاوقات، قاما على أساس الرعاية الفردية، أى على أساس التفاعل بين فردين: المدرس والتلميذ، أو التفاعل بين المدرس وعدد محدود من الطلاب على يدى فيلسوف أو عالم، ونحن نسمع اليوم الكثيرين ينادون بان هذه الرعاية الفردية هى المثل الأعلى فى التربية، وإذا ًكانت الظروف لم تسمح بتحقيق هذه النسبة بين المدرس والتلاميذ، أو ما يقرب منها، الا ان الكثيرين من المربين لازالو يفكرون أو ياملون، تحقيقا لهذه الرعاية الفردية، فى ان يقيموا نمطا فى التعليم على أساس علاقات فردية، أى على

أساس العلاقات المباشرة بين المدرس وبين كل التلاميذ الذين يكونون جماعة الفصل، سواء فى العمل داخل الفصل، اوفى الضبط، اوفى توزيع العمل، أو حتى فى المناقشات.

ولكن التطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الحديثة، والرغبة الشديدة من جانب الشعوب لتجنيب العالم ويلات الحروب، اكدت أهمية الأهداف الاجتماعية للتربية، وعدم الاقتصار على مجرد التحصيل، كما وجهت الانتاه إلى امكان استخدام الفصل المدرسى كوسيلة طيبة للتعلم الاجتماعى. ومعنى ذلك، ان تقسيم التلاميذ على أساس الحاجات والقدرات الفردية، ودراسة حاجات الفرد واهتماماته، واعداد المناهج والبرامج لسد هذه الحاجات والاهتمامات... كل هذه لا تكفى وحدها لخدمة الفرد فى المجتمع الحديث، كم انها لاتكفى لخدمة الجماعة ككل. ولذلك كان حتما على المدرس أن يكون دارسا للعلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة وأعيا ببينها وتفاعل ارادها.

وقد ساعدت على حدوث هذا التطور فى أهداف التربية النظريات والبحوث النفسية، وفى مقدمتها نظرية المجال وأهتمامها بدراسة التفاعل بين الأفراد فى الجماعة سواء فى المصنع أو أثناء المناقشة أو فى تدريب القاة، وكذلك البحوث السوسيومترية لمورينو وجيننجز، وامتداد مدارس التحليل النفسى إلى مجال العلاقات الشخصية ـ الاجتماعية وتطبيقاتها فى العلاج الجمعى، وتطور الخدمات النفسية والاجتماعية المدرسية واهتمامها بالعلاج الجمعى، والبحوث المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية.

ولقد كانت بعض فرص التفاعلى الجماعى مهياة عن طريق عدد من نواحى النشاط المدرسى مثل الجمعيات والاندية المدرسية، وعن طريق عدد من الطرق

الحديثة مثل طريقة المشروع الخ... الا انها كانت تستخدم اساسا كرسيلة لاثارة الدافع إلى تعلم المواد التقليدية. كما ان المدرس فى معظم هذه المواقف كان يقف فى جانب، والفصل فى جانب آخر.

ولقد بدأنا اليوم نتساءل فى الحاج: هل يكون الفصل المدرسى جماعة؟ وإذا كان الامر كذلك، فما معناه بالنسبة للمدرس من حيث اهافة، واتجاهاته وطرائقة فى عمله؟ والمدرس يواجه فى عمله اليومى بالمدرسة الكثير من المشكلات التى لن يستطيع فهم اسبابها، أو العمل على حلها، الا إذا استوعب مفهوم الفصل المدرسى كجماعة. فهو قد يجد أحيانا ان الأمور لاتسير فى فصله كما يجب ان تكون رغم ان أفراد هذا الفصل متفوقون فى مستواهم الدراسى. وهو قد يجد أن بعض الأساليب تصلح لفصل ولاتصلح لفصل أخر ز أو هى تصلح فى وقت معين للجماعة، ولا تصلح لنفس الجماعة فى وقت أخر، وهو قد يعجب أحيانا لماذا يستمتع بعض الأطفال بالشهرة والمكانة دون الآخرين رغم انهم لايمتازون عنهم فى شىء ظاهر، أو لماذا يطغى الحماس على الجماعة فى وقت من الاوقات بينما تظهر اللامبالاة فى وقت أخر.. كل هذه الظواهر تحدث فى الحياة اليومية فى المدرسة، وهى منظمة على أساس جماعات نطلق عليها فصول، أو فرق أو أسر، أو اندية، وكل جماعة لها قائد هو المدرس، أو المشرف أو الوائد الخ.. ونظرا لان التلاميذ يتعلمون فى المدرسة فى جماعات، لذلك فإن طرق التعلم يجب أن تتعرض لمختلف انواع التفاعلبين التلاميذ كأعضاء فى جماعات. ولايعنى ذلك التقليل من أهمية أسس التعلم الفردى التى تثبت صحتها عن طريق الدارسات التجريبية، ولكنه يعنى أضافة بعد جديد إلى أبعاد عملية التعلم فى المدرية.

الفصل المدرسى كجماعة

جماعة الفصل المدرسى هى وحدة مجتمع التلاميذ، وهو مجتمع مصطنع ومخطط، فرضه النظام الاجتماعى أساسا لمصلحة المجتمع. وفى جماعة الفصل، يجد الفرد نفسه مضطر لتجريب أشياء جديدة وعلاج مشكلات جديدة، والربط بينها وبين مواد، ومثل، واتجاهات متعددة، والتكيف لمفاهيم جديدة عن ذاته ويرى ثيلين وتيلر انه يمكن ان نتبين فى جماعة الفصل اربع علاقات وظيفية بين الفرد والجماعة.

١ . تنمى وتدعيم الجماعة حاجة الفرد للتعلم. ويواجه الأفراد فيها مشكلات تتطلب الحل الجماعى. ويجب أن تأخذ طريقة التدريس فى اعتبارها هذا العامل.

٢ . جماعة الفصل مجال لتحقيق الفرد لذاته. ذلك أن عمليات التخطيط والعل الجماعى تتضمن تفاعلا اجتماعيا وانفعاليا ز وإذا تحقق هذا التفاعل عن طريق الجماعة والمدرس بطريقة مناسبة تهيأت ـ الفرص أمام الفرد للابتكار.

٣. تهئ جماعة الفصل للفرد لاختبار نومفهيمه الاجتماعية وسلوكه الاجتماعى، وتعديلها، وتخريب غيرها.

٤ . للجماعة تأثير قوى على التكيف الثقافى للفرد. ففيها يتعرف الفرد على طرق قيام المعايير الجماعية، ومعانى التأييد الاجتماعى، كما يتعلم المهارة فى تشخيص قوى الجماعة، وادراك دوافع الآخرين، وفهم العلاقات بين الجماعات.

والمدرس إذا اراد استخدام هذه العلاقات فى اثارة الدافع للتعلم، تعين عليه ان يوفر عمليات جماعية هامة، مثل الاتصال السهل داخل الجماعة، والاتفاق على نظام مشترك للقيم، وتحقيق الجهود التعاونية وتعلم السلوك فى اوقات الاحباط ن وتوزيع الثواب على النجاح فى الاشتراك فى العمل الجماعى بين كل اعضاء الجماعة. وإذا أهمل المدرس استخدام تأثير الجماعة فى استشارة الدافع للتعلم فإن الموقف الجماعى قد يعطل عملية تعلم الأفراد فى الجماعة. ولذلك، فإن العمل على نمو الجماعة كجماعة، وظيفة هامه من وظائف التربية.

والخلاصة، أن سياسة التعليم واساليبه يجب أن تأخذ فى الاعتبار الافادة من كل من اسس التعلم الفردى، واسس التفاعل الجماعى تحقيقا للاهداف الاجتماعية للتربية، ولان كفاءة ونوع العمليات الجاعية تحدد لدرجة ملحوظة تحصيل الأفراد فى الجماعة من الناحيتين الكمية والكيفية لذلك ن فإنه يتعين على المدرس أن يتفهم علاقات السبب والنتيجة بين مشكلات العملية الجماعية، وحاجات الأفراد، وان يكون متقبلا لكل أفراد الجماعة، وموضوعيا فى علاقاته معهم، وان يكون قادرا على تشخيص مشكلات الجماعة، ماهرا فى مساعدتها على مواجهة هذه المشكلات وسوف نتناول بالمناقشة فى هذا الفصل العوامل الهامة إلى تؤثر فى دوافع، وانتباه، ونشاط التلاميذ نتيجة عضويتهم فى الجماعات المدرسية وسوف تتركز المناقشة حول تسعة اسس يقدمها لناثيلين Thelen لشرح هذه العوامل والعلاقات المختلفة المتصلة بالجماعات فى المجتمع المدرسى. ثم نناقش بالتفصيل طريقة التعلم الجماعى فى التربية. ولن يتسع المجال فى هذا الفصل لمناقشة كل ما يمكن مناقشته من تطبيقات، ولذلك فإننا نكتفى بالقدر اليسير منها بقصد توضح الطرق التى يمكن ان يسهم بها علم النفس الاجتماعى فى تحقيق أهداف التربية.

اسس التفاعل الاجتماعى فى الفصل المدرسى

يرى ثلين ان المشكلة الرئيسية التى تواجة التربية هى تدريب الناس على اشباع حاجاتهم بكفاءة عن طريق التعاون بين الجماعات، وعن طريق الحل الفعلى للمشكلات فى الحماعات، وعن طريق التفاعل الشخصى ـ الجماعى. ويتضمن ذلك اساسا ان يكتسب كل فرد اطار مرجعيا مناسبا لمعالجة الواقع الفيزيقى والاجتماعى والسيكولوجى المرتبط بكل موقف من المواقف.وفيما يلى الأسس التى يحاول ثيلين عن طريقها ترجمة مانعرف عن الديناميات الإنسانية إلى مجموعة من القواعد القابة للتطبيق فى المجال المدرسى.

الأساس الأول

تحقق خبرات التعلم فى الفصل وظيفتين:

١. تربط بين التلاميذ، عن طريق جماعة الفصل، وبين المجتمع الأكبر والجماعات الأخرى. وتهدف هذه الوظيفة إلى اشباع حاجات الجماعات إلى الشعور بالامن فى علاقاتها مع الجماعات الأخرى، ومع العالم الخارجى.

٢. تكون المادة التحصلية (المهارات والمعارف،ومادتا لعلاقات الجماعية داخل الجماعة وتنشأ هذه العلاقات عن محاولات الأفراد العمل معا كأفراد فى جماعة. وتهدف إلى اشباع حاجاتهم إلى الشعور بالامن عن طريق تكوين علاقات مشبعة بين الادوار. ويرى ثيلين ان نوع وكفاية العلاقات الجماعية يؤثران إلى حد كبير فى تحصيل الأفراد للمادة الدراسية كما وكيفا.

وربما كانت الوظيفة الاساسية للمدرس. هى تفهم الصلة بين علاقات الأفراد وبين حاجاتهم،وان يتسم اتجاهه نحو كل أفراد الفصل بالتقبل والموضوعية وان يكون قادرا على تشخيص مشكلات العلاقات والبصر بمظاهرها واسبابها، وان يستطيع مساعدة الجماعة فى حل المشكلات الحل السورى. ويفضل ثيلين الصلة بين مشكلات التحصيل، والمشكلات الجماعية فى النقاط التالية:

أ ـ تكون المشكلات الجماعية غالبا فى مستوى تحت شعورى،أى ان هناك بعض الشعوربها. ولكن ليس من الضرورى ان يصل ذلك إلى مرتبة التمييز الشعورى المحدد. وتشمل هذه المشكلات تصور، واختبار الطرق المختلفة للعمل معا، وأيجاد الادوار التى يتطلبها العمل فى الجماعة لحل المشكلات، ومناقشة تنسيق الجهود، والبحث الدقيق للكشف عن الصادر التى تحتاج الجماعة إلى الاستعانة بها فى حل مشكلاتها. ويوضح ثيلين دور المدرس فى تلك العلاقات عن طريق المقارنة بين سلوك اثنين من مدرسى الكيمياء فى درس عملى عن تحضير غاز الكلور: ينذر المدرس الأول الطلاب بأن هذه التجربة خطيرة، وكثيرا ما ادت إلى اصابة بعض الطلاب، ويصر على ضرورة اتباع حرفية التعليمات. أما المدرس الثانى، فهو يقدم التجربة بكل هدؤ ويسأل الطلاب عن الاحتياطيات التى يجب اتباعها فى التجربة، ويشترك معهم فى المناقشة من وقت لاخر. يلقى سلوك المدرس الأول على الجماعة عبء حل مشكلات جماعية مثل تقبل قلق المدرس أو رفضة، ومثل الشعور بالاحباط نتيجة معاملة المدرس لهم كاطفال، الخ... أما سلوك المدرس الثانى، فهو مبنى على تقدير صحيح لمستوى نضج الجماعة، ولذلك فهو يمكنها من مواجهة الاخطار المحتملة بصورة تتسم بالموضوعية، والشعور بالمسئولية. أما

مشكلات التحصيل فهى تتركز حول أهداف تعليمية مفهومة، وحول التخطيط المقصود للنشاط، وتهدف إلى كسب استبصار، أو تغيير أتجاه أو اكتساب مهارة بصورة وبدرجة مقبولتين.

ب ـ وكل من النوعين من المشكلات التحصيلية والجماعية قائم دائما فى الجماعة، وضرورى لتقدمها. فمثلا، قد يحدث فى كثير من الاحيان أن تعكس مناقشة الجماعة لقوانين الدولة مشاعرهم نحو القواعد والنظم المدرسية، ومعاملة المدرس لطلابه. وعادة يتعين على المدرس أن يستهدى الجماعة فى تشخيص، وفى علاج المشكلات الجماعية، كما يتعين على الجماعة ان تستهدى المدرس فى حل المشكلات التحصيلية، ويتطلب ذلك أن يتسع نطاق الهدف، ومجالات الاختيار الحر، وأن يشارك الجميع فى تحديد الأهداف وتقييمها، الا أنه كثيرا ما يخلط المدرس المتحمس ون وعى بمبادئ التربية الحديثة، بين مفهوم الديمقراطية والفوضى فيتخلى عن توجيه الطلاب، ويترك لهم مجال الاختيار طليقا دون أى قيد، ويخفق بذلك فى تحقيق ما يهدف إليه.

جـ ـ إذا زاد التوتر فوق المستوى الذى يمكن أن تتحملة الجماعة، فأنها توجه معظم جهودها نحو حل المشكلات الجماعية. وقد يكون تقدم الجماعة فى هذه الحالة بطيئا، بل قد ترجع إلى الوراء.

الأساس الثانى

يمكن ان يؤثر الجو الجماعى، أو أسلوب الحياة الجماعية تأثيرا هاما على شخصيات أعضاء الجماعة. ويتوقف تأثير جماعة الفصل فى التلميذ، على مدى تمكين هذه الجماعة للتميذ من اشباع حاجاته. أى أن جماعة الفصل التى

لا يستطيع التلميذ اشباع حاجاته فيها، تعجز عن التأثير فيه. ومعنى ذلك، أن جهود المدرس للتأثير فى تلاميذه قد تضيع هباء، إذا لم يروا فى تلك الجهود اشباع لحاجاتهم . واغلب الظن أن هذه القاعدة تنطبق فى معظم الحالات الا انه مما لاشك فيه أن من بين الكثيرين من المدرسين الاستبداد بين من يترك اثره فى شخصيات تلاميذه لفترات طويلة. والمدرس الذى يريد الافادة من هذه القاعدة هن يتعين عليه أن يساعد التلاميذ على ادراك ان جماعة الفصل مجال وأسع لاشباع حاجاتهم، ثم يتعين عليه أيضا أن يستوثق من توفر هذا المجال ومن الوسائل المفيدة لتحقيق هذه الغاية، تكوين لجان من الطلبة، والاستعانة بالقيادة فى جماعة الفصل. ومن الخطأ كل الخطأ، أن يحاول المدرس تهديد التلاميذ فى عضويتهم بالجماعات الأخرى، كأن اغراء بعضهم على الوشاية بالبعض الآخر. بل أن واجب المدرس أن يوضح للتلاميذ عدم التعارض بين عضويتم فى جماعة الفصل وفى الجماعات الآخر. ففى المرحلة الأولى مثلا، يقوم المدرس بدور الأب أو تقوم المدرسة بدور الأم، وبذلك يسهل على التلاميذ أن يروا فى جماعة الفصل امتداد الجماعة العائلة.

الأساس الثالث

مشكلة تعلم اشاع الحاجات اشباع كافيا هى اساسا مشكلة تعلم الطريقة التجريبية عن طريق تطبيقها فى مواقف واقعية ذات دلالة للشخصء وهذه القاعدة هى الفكرة المركزية فى معظم برامج برامج التربية الحديثة.

وأساس الطريقة التجريبية هو تقدير الموقف، ثم الاختيار من عدة احتمالات ثم التنفيذ، وتقدير العواقب. ولتعلم الطريقة التجريبية يجب أن تتوفر ظروف مواتية من اهمها: أن تكون المشكلة هامة بالنسبة للقائمين بحلها، وان تتاج

لهم فرصة كافية للتعبير والتفكير، ليس فقط فى أسباب ونتائج العلاقات التى تتضح، بل وايضا فى خصائص التجريب كتجريب. وأهم ما يعطل تطبيق هذه القاعدة غالبا، هو أن تكون المشكلة غير هامة بالنسبة للمتعلمين فمثلا، قد يلجا المدرس المتحمس لاساليب التربية الحديثة، إلى التاكيد لجماعة الفصل بانها هى المسئولة مسئولية كاملة عن التعلم، وأن من يريد أن يحصل، عليه أن يبذل الجهد، وانهم كجماعة يجب عليهم معالجة موضوع الدرس، الخ... ومهما كان تعريفنا لتحميل المسئولية الجماعية، فإن الطالب يحب أن يرى فى تلك المسئولية فرصالاشباع عدد من حاجاته. الا أن هذا الادراك يتكون ببطء شديد وكثيرا ماتبذل جماعة الفصل جزءا كبيرا من الوقت فى البداية للتحقق من حقيقة ما يريد المدرس. ومن المهم أيضا، الا يخدع المدرس بالتعبير اللفظى عن الرغبات، فقد يعبر التلميذ عن الأشياء المتعذر عملها، وفى هذه الحالة يواجه الاحباط أو يعبر عن الأشياء التى سبق أن اداها بنجاح، وفى هذه الحالة لن يجد الاثارة الكافية وقد سبق أن أشرنا إلى بعض شروط تطبيق هذه القاعدة تطبيقا فعالا، كما أننا سوف نتعرض لبعض الشروط الأخرى فى فقرات تالية.

الأساس الرابع

يتضمن تحديد بناء الجماعة عن طريق التخطيط، وتصميم الخبرات، تحديد اللاهداف، وللحدود التى يجب فى محيطها توفير الحرية الكاملة للتجريب. ذلك أن التخطيط يكون كاملا، إذا استطاع الطالب تصور الخطوات العملية الأولى، وان يتوقع شيئا عن طبيعة الخطوات الباقية نحو الهدف. كما يجب أن تتوفر لديه محكات وأضحه للحكم ـ أثناء العمل ـ عما إذا كان هذا العمل يحقق النتائج المقصودة. وقد يتعين أثناء هذا التخطيط ـ القيام بالكثير مما يسمى أحيانا

«أختبار الواقع» للتأكد من ان خطة العمل الموضوعة يتيسر تنفيذها بنجاح فى ضوء الظروف القائمة فى جماعة الفصل. أى أن القصد هو الكشف عن مدى الاختبارات الميسورة أمام الطالب وأيها يتحتم أساسا اتخاذ قرار بشأنها. ويعنى مفهوم حرية التجريب داخل حدوده تهيئة وسائل علاج القلق، والشك والعدوان، وهى غالبا نتاج المحاولات والجهود المبذولة فى العمل. وعلى وجه العموم ن يتعين على المدرس أن يسلك بحيث ينظر إليه الطلاب على انه مصدر تأييد، وعون، وصداقة. يتم ذلك أحسن ما يتم عن طريق المشاركة واصدار الاحكام فى ضؤ محكات عامة مقبولة، والمهارة فى مساعدة الطالب على اعادة التصميم، والتقييم عندما يشتد قلقه. ويذكر لناثيلين مثالا من فصل مدرسى تجريمى، اعطى فيه مدرس الرسم للاطفال حرية التعبير عن انفسهم باى طريقة رغبوا فيها. وقد كانوا، على وجه العموم،عارفين بمدى امكانيات العمل، وقد استغرق بعضهم فى العمل الفنى فى حماس شديد.الا ان البعض الآخر لم يستطيع تبين وجه الحكمة فى أى عمل فنى ولم يستطيع ان يختار لنفسه شيئا معينا، فلجأ إلى شغل فترة الرسم بتناول الغذاء فى الصالة خارج حجرة الرسم. ولكن المدرس لم يوافق على ذلك ، أى انه ادرك ان مثل هذا العمل لم يكن داخل حدود الحرية المعطاة فى العمل.ولكنه فى نفس الوقت،امد التلاميذ بقدر كاف من التاييد عن طريق التعبير اللفظى عن تقديره لصعوبة الاختيار من بين اشياء كثيرة فى هذا المجال،ثم شرع فى مساعدتهم فى استطلاع انواع المشكلات التى تواجههم،وتوجيههم فى تحديد النشاط الفنى الذى يشبع حاجاتهم فيما يتصل بتلك المشكلات. ولعله نظرا للاحباط الذى يصاحب الاختيارولكن هناك حرية فى الاختيار،لم تكن هناك حرية فى الاختيار، ولكن حين اوضح المدرس اسس الاختيار، أصبح ذلك امرا سهلا،وتيسر للتلاميذ القيام بالعمل.

الأساس الخامس

يحتل القلق حول الصراع بين الأفراد، اوحول عضوية الجماعة، مركز الصدارة، ويعوق الدافع إلى تعلم المادة الدراسية. وقد سبق ان عرضنا فى الأساس الرابع لبعض الامثلة التى توضح أهمية الأساس الخامس، وهو يعنى ان الطلاب العاجزين عن التوافق توافقا سويا مع زملائهم يكونون أقل قدرة على التعميم من موقف المدرس إلى المواقف الجديدة وابتكار الحلول امناسبة لها. ويصف ثيلين تجربة طلب فيها من المدرس اختيار ستة طلاب، من فصل رياضة بالفرقة الثامنة، من أحسن الطلاب توافقا، وسته من أسواهم توافقا. ثم اجريت مقابلات مع هؤلاء الطلاب، طلب فيها من كل منهم النظر إلى سلسلة من خمس صور (اختيرت بعناية لهذا الغرض)، وذكر الأفكار الرياضية التى يمكن تطبيقها على كل صورة. وقد سجلت تعليقات كل طالب، وحللت بقصد تحديد مدى التعميم فى استخدام ما تعلمه فى دروس الرياضة، مما لا يحتمل أن يكون قد تعلمه من مصادر اخرى. وقد أوضح البحث على وجه التقريب، أن الطالب الاحسن توافقا، يغلب أن يكون أكثر حرية فى استخدام المادة الدراسية، كما وجد أن الجماعة التى يكون توافقها لاسويا، ينزع أفرادها إلى نسبة موقف الصورة إلى موقف الفصل.

وفى تجربة لجليدول، استخدام فيها، تمثيل الادوار، وقام فيها فردبادارة مناقشة تهدف إلى اتخاذ قرارات فى الموضوع المروض بينما درب الأعضاء الاربعة الآخرين تدريبا دقيقا فى ضؤ البيانات الاكلينيكية التى جمعت عن مدير المناقشة. فكلف واحد منهم بأن يقوم بدور المهاجم فى المناقشة، وأخر بدور المؤيد، وثالث بدور المحايد، وهكذا.

وقد سجلت الملاحظات عن مدير المناقشة، وجمعت الادلة عن عدم شعوره بالتوتر أثناء المناقشة وكذلك أسلوبه فى ادارتها، للكشف عن المواقف التى تكون فيها هذه الادارة فعالة وتلك التى تقل فيها فاعليتها وقد وجد أن هذه الملاحظات قد اتفقت مع البيانات الاكلينيكية عن مدير المناقشة والذى اسجاب بطرق مختلفة تماما بالنسبة لكل فرد من أفراد فريق المناقشة. وقد اتضحت هذه الاختلافات فى الصعوبات التى واجهها فى إدارة المناقشة أكثر مما اتضحت فى انفعالاته اثناءها.

إلا تذكرنا نتائج هذه التجربة بأمر نلاحظة كثيرا وهو ان الكثيرين من المدرسين وقاده الجماعات يستجيبون بدرجات تتفاوت فى فاعليتها بتفاوت الأفراد فى الفصول، أو فى الجماعات؟ والا تؤدى بنا هذه التجربة إلى القول بأن هذا التفاوت فى الاستجابات يؤدى إلى احتمال حدوث تفاوت فى كفاءة الجماعات فى حل المشكلات التى تواجهها؟ قام فلاندرز flanders باجراء تجربة، وضع فيها اطفلا من الفرقة العاشرة فى مواقف تعلم، اختلفت من حيث سلوك المدرس، ودرجة اثارتة للقلق، ففى موقف، يخلق المدرس جوا ديمقراطيا من النوع «المتركز ـ حول ـ المدرس». وقد جمعت فى هذه الدراسة بيانات من انواع مختلفة، مثل اقوال المدرس والتلاميذ معدل التفاعل القدرة على استخدام القواعد، وتذكرها بعد فترة اسبوعين، ألخ... وقد أكد تحليل هذه البيانات، صدق ماتنبأ به الباحث عن الفروق فى التوتر الناشئة عن الانواع المختلفة من تعليقات المدرس ـ وسلوكه. فقد وجد ان المدرس الذى يركز العملية التعليمية حول نفسه يغلب أن يتسم سلوك تلاميذه بالعدوان نحو الذات، ونحو المدرس، وبالانزواء، وعدم الاكتراث بينما أدى سلوك المدرس

ـ المتركز ـ حول التلاميذ إلى أن يسلك التلاميذ سلوكا أكثر تكاملا، وإلى أن يحسوا بقلق أقل.

وقد أشارت دراسات أندرسون وبروير Anderson &Brewer إلى ان سلوك المدرس الاستبدادى يغلب أن يؤدى إلى أن يكون سلوك تلاميذ فى مرتبة من التكامل الاجتماعى أقل من سلوك التلاميذ الذين يكون مدرسهم أكثر سماحة وتقبلا.

ويمكن القول بصفة عامه، أنه حين يؤدى الموقف إلى القلق فيما يتصل بدور الفرد، وشعوره بقدرته على الاسهام فى عمل الجماعة، وامكان الحصول على نوع من المكافأة، فإن هذا القلق يؤدى إلى أن يوجه عضو الجماعة طاقاته الرئيسية للعمل على حل هذه المشكلات، فيعالج الطالب فى هذه الحالة المادة الدراسية، أو المشكلة المطلوب حلها، كوسيلة لحل مشكلاته الشخصية. قد يتعلم الفرد نفس المقدار، ولكن الاحتمال يزداد فى أن يحاول بعض الأفراد ـ على الأقل ـ تجنب تعلم المهارات فى جماعة يسودها جو من القلق. ونحن نعلم جميعا، ان الكثير منا قد كره الحساب ن وجدول الضرب نتيجة لسلوك مدرس الحساب

الأساس السادس

تمثل خبرات ومطالب الفصل المدرسى جزءا فقط من اهتمامات الطالب، وتؤثر خبرات الحياة اليومية فى نوع الخبرات المكتسبة داخل المدرسة وتتاثر بها. أى أنه فى كل موقف، تتداخل الجماعات فى قوة تأثيرها. ويتوقف مدى التأثير على تمثل الطالب للجماعات الأخرى. فالطلاب الذين اعتادوا الخضوع لسلطة الراشدين، قد لايحسون ـ على الأقل فى مستوى شعورى ـ بوجود أى

مشكلة فى فصل يسيطر عليه مدرس استبدادى يدفع جماعة الفصل إلى القيام باعمال لاتثير اهتماماتهم. ومعنى هذه القاعدة، ان الطالب يواجه موقف الفصل مزودا بالكثير من التوقعات التى تتصل بدوره وبدور الآخرين. ويؤدى عدم تحقق هذه التوقعات إلى مشكلة تغيرها ن وهى مشكلة لها خطرها، لان هذه التوقعات قد نشأت، وقد دعمت عن طريق خبرة العضوية الناجحة (وأحيانا العصابية) فى الجماعات السابقة.

ويذكر المؤلف فى هذا الصدد، انه لاحظ فى الكثير من الحالات التى كان يحاول فيها تشجيع طلابه على إدارة المناقشة بانفسهم، ان القيادة الناشئة من الطلاب تواجه مقاونة كبيرة من بين الطلاب أنفسهم.

وربما كان ذلك يرجع ـ جزئيا على الأقل ـ إلى انهم لم يعتادوا بعد على هذا الموقف، وانهم كانوا يتوقعون من مدرسهم، نتيجة لخبراتهم فى جماعات اخرى ـ أن يدير هو المناقشة. وقد حال هذا التوقع الشديد، بينهم وبين التوافق فى الموقف الجديد، وهذه هى المشكلة التى يواجهها المدرس الذى يريد أن يطبق طرائق فى التدريس غير مالوفة فى مجال الخبرات الاجتماعية للطلاب. هل يبدأ معهم من حيث هم، ثم يتدرج فى تطبق تلك الأساليب الجديدة منذ أول يوم فى الدراسة مع توقع قيام المشكلات التوافقية نتيجة هذا التطبيق، ثم العمل على علاجها؟ هذان النوعا من السلوك متطرفان، ولكل منهما بعض المساوئ. ففى الحالة الأولى، يكون من الصعب القضاء على الأساليب الاوتوفراطية بعد الابتداء بها. وفى الحالة الثانية، يعانى المدرس من القلق نتيجة عدم شعوره بالامن الكافى فى مواجهة احتمال فشل الطلاب فى بعض النواحى، أو عدم شعورهم بالتقدم الكافىء أو خشية افلات زمام الأمور من بين بديه. ويتوقف

الشئ الكثير فى هذه المواقف على قدرة المدرس على تقبل ذاته بدلا من ان يكون دفاعيا فى سلوكه، فلايشعر مثلا، بالحرج، من خطأ يقع فيه، أو تصرف مثير للضحك يصدر عنه، أو توجيهه لسؤال محير يوده إليه احد الطلاب، وذلك لان قدرة المدرس على تقبل هذه المواقف فى يسر، وعدم اعتبارها تحديا له ولمهارته، تمكن جماعة الفصل من التعبير عن القلق دو خوف من عقاب، ومن ثم تساعد على تقدمها فى سهولة.

الأساس السابع

تساعد جماعة الفصل التى دار بطريقة ديموقراطية، الفرد على أن يعالج صراعاته بطريقة بناءة تتجه إلى المثل التى يرضى عنها المجتمع. وكثيرا ماتواجه جماعة الفصل العديد من الصعوبات فى حل مشكلات الاتصال، وادوار العضوية، وفى التخفف من القلق المتصل بهذه المشكلات. وقد تتجنب الجماعة هذا القلق عن طريق الالتجاء إلى المناقشة اللفظية المجردة. غير أن هذا النوع من الهروب يثير مشاعر الذنب فى الجماعة، فتحاول البحث عن وسائل لطمأنة الأفراد، والطريقة المألوفة لذلك هى الاتفاق اللفظى على مثل عالية. الا أن هذا الارتباط على المستوى اللفظى يؤدى بهم حتما إلى مواجهة مشكلة أخرى، وهى العمل على أن يكون مستوى السلوك الفعلى متفقا مع المستوى اللفظى. وقد يؤدى توقع هذه المشكلة بالجماعة، وأحيانا، إلى اطالة مناقشاتها إلى مالا نهاية، أو الانفضاض عند هذه المرحلة، وانتحال شتى الاعذار، والمبررات، نتيجة العجز عن التقدم إلى ماهو أبعد من ذلك أما إذا عملت الجماعة على توفير التكامل بين السلوكين اللفظى والعملى، فإنه يتعين عليها اتخاذ الاجراءات اللازمة لعلاج قلق الأفراد. والشرط الأساس لذلك

ن هو اتجاه الجماعة نحو احترام حقوق كل فرد فى الامن النفسى. ويستطيع المدرس أن يستعين فى هذا المجال بجماعات الطلاب ويقارن ثيلين وتيلر بين سلوك ثلاثة من المدرسينازاء قيام تكتل بين عدد من الطلاب داخل جماعة الفصل، أدى إلى انقسامهم على انفسهم وإلى الكثير من المضايقات:

١. اعاد المدرس الأول تنظيم جلوس الطلاب بحيث لا يجلس طالب مع زميل من نفس التكتل، الا أن الاتصال استمر بين أفراد التكتل عن طريق الاشارات وغير ذلك الوسائل، واستنفذ أفراد التكتل عن طريق الاشارات وغير ذلك من الوسائل، واستنفذ ذلك جهود الأفراد لدرجة لم يتيسر لهم فيها التفرغ للتحصيل.

٢. هاجم المدرس الثانى هجوما صريحا أفراد التكتل، فمثلا، إذا ضحكوا لنكته اطلقها احدهم، طلبمنهم اشراك بقية الفصل فيها. وقد أدى هذا السلوك من جانب المدرس إلى أن يزداد تكتل الجماعة دفاعا عن وجودها.

٣. أما المدرس الثالث، فلم يحاول مطلقا ان يبرز التكتل بصورة منفردة أمام الفصل. ولكنه كان يقترح على جماعة الفصل ان ينقسم أفرادها إلى جماعات صغيرة تتناقش فى موضوع الدراسة لمدة ١٠ دقائق، وذلك كلما أحسن بان جماعة الفصل قد بدأت تشعر بالملل، وبدأ أفراد التكتل يتها مسون فيما بينهم، وكان المدرس يطلب من كل جماعة التقدم بمقترحاتها عن موضوع الدراسة. ومن الطبيعى ان يظل التكتل متماسكا كجماعة، أما باقى الفصل فقد انقسم إلى جماعات أخرى اضافية. وقد أدى تقديم المقترحات من كل جماعة ومناقشتها إلى احساس الأفراد بان

هذه المقترحات ملك للجميع، وليس لمن قدمها من الأفراد، وكذلك إلى الشعور بان القرارات المتخذه فى النهاية هى قرارات الجميع. وقد أدى ذلك إلى تناقص التهامس بين أفراد التكتل، وإلى اتجاههم للتعاون مع بقية أفراد الفصل. وقد نضم بعضهم إلى الجماعات الأخرى فى المناقشة، بل ان اثنين منهما كانا يتجنبان المدرس سابقا، لجا كل منهما إليه بطلب توجيهه فى حل بعض مشكلاته الشخصية، مما يدل على انه بدا ينظر إلى نفسه كفرد منفصل عن التكتل.وهكذا استطاع المدرس ان يستخدم الجماعة غير الرسمية داخل الفصل فى تحقيق أهداف الجماعة الرسمية، وهى جماعة الفصل. وذلك،لانه اظهر لافراد التكتل ان احاديثهم الخاصة يمكن ان تفيد جماعة الفصل عامة، ولانه اعطى نفسه الميزه لبقية أفراد الفصل، بعد ان كان ينفرد التكتل بهذه الميزه، ولانه أيضا، قلل من فرص النظر إلى التكتل كجماعة عدوانية وبذلك قلل من تأثير اساليبها كأداه للعدوان ومكن لافرادها من تكوين علاقات شخصية تشجع حاجات،أكثر من الحاجة إلى الحماية فقط.

الأساس الثامن

الميكانيزم الأساس فى تنشيط جماعة الفصل هو تقييم الحالة الانفعالية، وتحليل المشكلات التى تتميز بها. فالتخطيط، من حيث الحاجة إليه، ومن حيث طريقة، وما يتصل به من اعتبارات، يتأثر بمشاعر الجماعة. ومن واجب المدرس ان يقدرهذه المشاعر فى توجهه للنشاط. فمثلا ن قد يكون انسب وقت للتخليص هو حين تثبط همة الجماعه قليلا، عندما يبطؤ تقدمها نتيجة عدم التأكد من وجهتها ومن ثم عدم التأكد من معدل ما تناله من مكافأة. وفى مثل

هذه الحاله، يغلب ان يفيد التلخيص الموضوعى فى اعادة احساس الجماعة بما انجزته من عمل، كما يوضح لها الطريق الذى يجب ان تسلكه فى المستقبل.

وفى غالب الاحوال، تجب اعادة النظر فى التخطيط، أو مواصلته، فى المرحله التى يبدأ فيها توقع الجماعه للاحباط أما إذا احبطت الجماعه فعلا، فإن الحاجه حينئذ لن تكون إلى مواصلة التخطيط، ولكن إلى نوع من الخبره السيكولوجيه التى تمكن الطالب من التخفف من القلق الناشئ عن الشعور بالفشل والذنب. وقد يكون الوقت المناسب لاقتراح مصادر البحث،والمراجع هو بعد تقييم الطلاب لاهتماماتهم، ولدور كل منهم فرديا وجماعيا ـ فيما يتصل بالعمل على حل مشكلة معينة. ذلك،أنه إذا افترحت هذه المراجع قبل تقييم الا هتمامات، فقد ينظر إليها كعامل من عوامل التهديد. أما إذا أقترحت عند تعطل عمل الجماعة، بعد ان تكون قد بدأت فى العمل،فأنه يخشى ان ينظر إليها كمحاولة اخيرة لانقاذ الموقف. وقد يكون الوقت متأخرا لحسن الاستفادة منها فى التخطيط ولعل انسب وقت لوضع خطة وحدة دراسية تستغرق ستة اسابيع،ليس مباشرة فى البدايه بعد عرض فيلم أو بعد حديث، ولكن بعد خبره اوليه واستطلاع حتى يثق الطلاب بعض الشئ فى انهم يعرفون حقا ماتتطلبه الخطة من عمل من جانبهم والوقت المناسب للامتحان،هو حين تشعر الجماعة بأن تقييم جوانب القوة والضعف فى المهارات، أو الفهم، يفيد فى الكشف عن استعدادهم لانواع معينة تاليةمن النشاط. والوقت المناسب لاجراء تجربة معملية،هو حين تشعر الجماعه بأن لديها مجموعة واضحة من الأفكار فى المستوى اللفظى، ولكنها حائرة فيما يتصل بمدلولها العملى.. والوقت المناسب لاتجاء الجماعه إلى «تمثيل الأدوار» لتساعدها فى تقييم مشكلات تعوق قيامها بالعمل بكفاية، ولكنها فى نفس الوقت تحس بأن مناقشة هذه المشكلات مناقشة مباشرة فيه

الكثير من التهديد لها. ولعل فى التدرس يدور حول التوقيت السليم لانواع معينة من النشاط استجابة للحاجات المحسومة للجماعة أكثر مما يدور حول ابتكار طرق متعدده لتقديم نفس الوحدة الدراسية، أو حول غيرها من الأعمال. والخلاصه انه يجب على المدرسين والطلاب ان يدركوا ان مشاعرهم جزء من حقائق الموقف التى يجب ان تؤخذ فى الاعتبار، وانه يجب عليهم العمل دائما على الاحتفاظ بجوييسر التعبير عن مشاعرهم. وهو أمر ليس بالعسير إذا أدى هذا التعبير باطراد إلى نتائج مقبوله، وإلى زيادة فى كفاية العمل.

الأساس التاسع: يجدى التعلم أكثر ما يجدى إذا طبقت تطبيقا صحيحا، قاعدة «أصغر حجم للجماعة» ومضمون هذه القاعدة هو أنسب تنظيم اجتماعى للجهود داخل الفصل المدرسى المختلف باختلاف العمل، ويجب تحديده بعد الدراسة الدقيقة لشروط عمليه التعلم، والحالةداخل الجماعة. ونص القاعدة هو: بالنسبة لكل مشكلة من مشكلات التعلم، يجب تقسيم جماعة الفصل إلى جماعات من أصغر حجم ممكن تتمثل فيه مستوى وظيفى كل المهارات الا جتماعية والتحصيليه التى يتعين توفيرها للجماعة فى حل المشكلة «ويتضمن ذلك قاعدة نظرية اساسية تتعلق باستمرار الدافع للتعلم، وصلته باشباع الحاجات، ويتحقق ذلك على وجة العموم، أحسن مايتحقق إذا استطاع الفرد ان يقوم بدور ايجابى، ولذلك يتعين على المدرس ان يبحث عن أحسن الطرق لتحقيق أكبر قدر من المشاركة لكل فرد تشبع عن طريقه حاجاته. ويمكن القول بوجه عام، انه كلما صغر حجم الجماعه، كلما اتسعت الفرصه أمام الفرد للمشاركة. غير ان هذه المشاركه لن تحقق اشباع الحاجات، الا إذا شعرت الجماعة بأنها فى تقدم، والا إذا شعر الفرد بأن هذه المشاركة تسهم فى هذا التقدم، ولذلك فأنه من المهم ان توفر للجماعة المصادر الضروريه لحل

المشكله أو ان توفر لها الطرق المناسبة لايجاد هذه المصادر أو ان تتوفر لها المهاره والفهم اللازمان لتفادى الاحباط عن طريق اعادة النظر فى الخطة إذا اتضح لها ان الأهداف، أو الوسائل لم تعد مناسبة.

والأفراد فى الجماعه الصغيرة يقوى لديهم الدافع عادة إذا كانوا يتوقعون فى عملهم فى الجماعة الصغيرة ان يجدوا التقدير والتأييد من الجماعة الكبرى، أى جماعة الفصل. ويتحقق ذلك إذا تفاهم الجميع على الطريقة التى تكمل بها كل جماعة صغيرة عمل الجماعات الأخرى فى مساعدة الجماعة الكبيرة على تحقيق قدر من التقدم اكبر مما يمكن تحقيقة إذا لم يقسم الفصل إلى جماعات صغيرة.

ويتطلب تطبيق تلك القاعدة، ان يقسم الفصل تقسيما دقيقا إلى جماعات تعلم صغيرة، فينتظر إلى الفصل على انه يقوم أساسا بالوظائف التالية:

أ ـ خلق الحاجات لأنواع معينة من النشاط والتعلم لدى كل فرد فى الفصل.

ب ـ تحليل شروط التعلم، وبحثا حسن الطرق لتحقيق هذه الشروط عن طريق تكوين جماعات صغيرة.

ج ـ استعراض نتائج أعمال الجماعات الصغيرة، والتقدم العام. ويمكن تطبيق هذه القاعدة عن طريق المقترحات التالية: تهتم جماعة الفصل فى تخطيطها بالبحث عن أنسب عدد من الناس للعمل معا فى عمل معين، ويجب ان يكون القرار النهائى للجماعة كلها بعد مناقشة الاحتمالات المختلفة. فمثلا قد تكون الجماعات التى يتكون كل منها من زوج من الطلاب، مناسبة للتدريب على قواعد ومفردات اللغة الفرنسية، أو

الرموز الكيميائية. وقد يكون من المناسب ان يعمل الا فراد كأفراد فى اعداد ملخص ينتظم العناصر الرئيسية فى وحدة دراسية انتهت الجماعة من دراستها.

الا انه من المهم ان تعرف كل جماعة ماتقوم بة الجماعة الأخرى من أعمال، وأن تتهيأ الفرصه أمام الجماعه الكبيرة للتقدم على أساس عمل الجماعات الصغيرة.

وقد تكون التقارير المطولة التى تتقدم بها الجماعات الصغيرة مملة، ولكن يمكن التغلب على هذه الصعوبة باحدى الوسائل التالية طبقا للظروف:

أ ـ عقد ندوة تمثلفيها كل جماعة بمندوب يقدم تقرير الجماعة.

ب ـ ارسال كل تقارير إلى لجنة تصوغها فى تقرير عام.

ج ـ قيام الجماعات دوريا بادارة نشاط الفصل بالصورة التى ترى انها تحقق أكبر من تبادل الخبرات والمشاعر.

د ـ اعتبار الجماعه مجالا لاعداد كل فردللمشاركة بصورة أكثر فاعلية، كما يحدث فى حالة استخدام هذه الجماعات لاستطلاع مشاعر الا فراد فى بداية العل فى وحدة دراسية.

والخلاصه، ان تطبيق القاعدة يتم فى أحسن الصور إذا توفرت الظروف التالية:

١ . أن يكون ضبط الفصل بأيدى أفراده داخل حدود معينه واضحه.

٢ . تحديد الدور الذى يقوم به الفرد، أو يشارك به فى عمل الجماعه طبقا للطريقة التى يرغب فيها.

٣. الربط بين عمل الجماعات الصغيرة، وتخصيط الجماعات الكبيرة وفرارتها.

٤. استخدام التأثير الاجتماعى فى التعلم الفردى.

التعليم الجماعى التجريبى

يتضح من مناقستنا للاسس السابقة، أنها تدور أساسا حول طريقة التعليم الجماعى التجريبى. وسوف نناقش فى الفقرات التالية مراحل هذه الطريقة وتطبيقا ثها العملية بشئ من التفصيل، وتنطبق هذه المراحل على كل أعمال النشاط سواء كانت فى القيام بمشروع مدرسى أو الاشتراك فى وحدة دراسية أو فى لجنة من اللجان، أو رحلة، أو تجربة.

ويمكن القول بصفة عامة أن طريقة التعلم الجماعى التجريبى تتميز بالمراحل التالية:

١. تقدير الحالة الحاضرة، وتشخيص حجات الجماعة.

٢. وضع الخطة اللازمة لسد هذه الحاجات.

٣. تنفيذ هذه الخطة.

٤. تفييم العمل فى ضؤ أهدافها.

٥. أعادة المظر فى التقدير وفى التشخيص السابقين.

٦. اعادة النظر فى الخطة، وهكذا...

وتتم كل مرحلة من هذه المراحل بصورة تحل معهلم فى نفس الوقت كل من مشكلات العملية الجماعية، ومشكلات التحصيل المدرسى. فمثلا تتضمن

مشكلات العمليه الجماعية البحث فى أسباب الشعور بالسأم، وطرق تنظيم جهود الفصل، بينما تتناول مشكلات التحصيل المدرسى التغييرات المرغوب فيها، وإلى أى حد تحدث هذه التغيرات. يتطلب تنفيذ هذه المراحل حساسية زائدة لتحقيق استمرار الخبرة بالنسبة لكل الطلاب، ولكل الجماعة كوحدة. وسوف نناقش فيما يلى كيف يمكن تحقيق ذلك فيما يتصل:

١. تحديد المشكلات التى يتعين حلها.

٢. اختيار الأهداف.

٣. حل المشكلات.

أ ـ تحديد المشكلات: يجب ان يتم تحديد المشكلات ومعالجتها بصورة يشعر فيها كل فرد، عند اتخاذ قرار، بانه ملتزم بهذا القرار، ومستعد لتنفيذه. ولا يعنى ذلك ان تحاول الحصول على اهتمام التلاميذ بالمشكلات التى يرى المدرس أنها تحقق أهداف المدرسة، ولكنه يعنى فى المفام الأول أن تحاول التعرف على المشكلات التى تهم التلاميذ فى الوقت الحاضر، ثم نحاول تعديلها، أو توجبه الجهود لحلها بصورة تحقق أهداف المدرسة. والمشكلة المناسبة هى بالطبع: المشكلة التى تهم، وتثير مشاعر الجميع وتدفعهم إلى العمل. ولذلك، فأنه من الطبيعى، أن تكون مشكلات تيسير وضبط العمليات الجماعية من المشكلات التى تتوفر لها هذه الشروط.

ويتضمن ذلك، أن يسهم كل فرد فى الجماعه فى أقامة معايير جماعية، واجراءات جماعية. والجماعه فى هذا السبيل،تستغل كل أمكانياتها من حيث معارف، ومهارات، واتجاهات أعضائها، فتساعد بذلك كل عضو على تحقيق ذاته. ولن يتحقق ذلك الا فى جويتسم بالسماحه داخل حدود معروفه، كما يتسم

بحرية المساهمة، وبأقصى أستغلال ممكن لامكانيات الجماعة.

وقد يجد بعض الأفراد صعوبة كبيرة فى التعبير عن أنفسهم، والمشاركه فى الموقف الجماعى، وقد يرجع ذلك إلى الخوف من فقدان المكانه أو الخوف من الفشل فى القيام بالدور الجماعى المقبول، أو الخوف من عدم التقبل من الجماعة الخ.... وقد يمكن التفليل من حدة هذا الخوف عن طريق تشجيع الأعضاء على التعبير عن مخاوفهم، فيدرك كل عضو أنه يشارك الآخر فى مخاوفه.

ب ـ اختيار الأهداف: تتعدد أنواع الأهداف فى التعليم المدرسى فقد تكون أهدافا بعيدة أو فصيرة المدى، وقد تكون غايات فى حد ذاتها أو وسائل لغايات، الخ... الا أنه من وجهة نظر العملية الجماعية، تهتم الجماعة عادة بدرجة الاتفاق بين نشاطها، وبين ظاهدافها المفررة. فإذا لم تتحقق درجة عالية من الاتفاق كانت الأهداف غير وافعية، ومدعاة للشعور بالخيبة، بدلا من أن تكون عاملا فى توجيه التعلم.

ويجب أن تحدد الأهداف تحديد اجرائيا، حتى يتيسر تقدير درجة النجاح فى تحقيقها. ذلك، أن الأهداف هى تحدد الموضوع، كما تحدد نوع التحصيل المتوقع، وتوجه، وتوضح العمل المطلوب كما أنها تمكن الفرد من التوحد مع نموذج جماعى، وتحقق الاستمرار فى الخبرة.

ج ـ الحل الجماعى للمشكلة: من المهم أن يتيسر أثناء الحل الجماعى للمشكلة اعادة النظر فى الأهداف، وخاصة الأهداف المباشرة وقد تنتقل الجماعة من مشكلة لأخرى، وقد تؤجل النظر فى المشكلة، بينما تتعمق فى بحث أخرى........ وكل هذه دلالات على الكفاءة،

لا النكوص ومن واجب المدرس ألا يفرض على الجماعة نمطا معينا لحل المشكلة.

فما يصلح لموقف قد لا يصلح لموقف آخر. ويجب أن يشجع الطلاب على افتراض الفرضيات،والتنبؤ بعواقب العمل المقترح، واختبار هذه الفرضيات، ومقارنة النتائج بالتنبؤ السابق. ويعتبر التخطيط كاملا إذا عرف كل طالب الأهداف المباشرة للنشاط، ودوره فى الجماعة، وصلة هذا الدور بغيرة من الادوار، وعواقب النشاط، وكيف يقيم عمله.

دور المدرس: المدرس ممثل لثقافة فرعية داخل المجتمع الذى يعيش فيه. والغالبأن يمثل ادراكه للعادات الاجتماعية، وأن تمثل فلسفته وأهدافه الثقافية، طريقة معينة فى الحياة. ولاينكر أحد على المدرس حقه فى التعبير عن آرائه وحريته مشاركة الجماعة فى مشاعرها الا أنه كمدرس يتعين عليه أن يكون محللا اجتماعيا، قادرا على النظر إلى نفسه، وإلى ثقافته الفرعية، نظرة موضوعية فى الاطار الاجتماعى العام.ويجب أن يكون قادرا على معالجة عاداته وآرائه بصورة موضوعية بنفس القدر الذى يتطلبه تعامله مع تلاميذه. والمدرس أيضا خبير فى مادته، ومربى وذو سلطة فى النطاق المدرسى. ويجب أن يكون قادرا على القيام بهذه الادوار، ولكن يجب عليه أن يعرف فى نفس الوقت حدود خبرته وكفاءته بدلا من القيام بدور لاتؤهله له خبرته ومستوى كفاءته وقد تغيرت نظرتنا إلى المدرس فى المجال تغيرا كبيرا.

فلم ننظر الية على انه يجب ان يعرف كل شيء. بل الاهم من ذلك هو انه يقوم بدور الشرح،والعرض،وتوجيه التلاميذ إلى ان يعلموا انفسهم بأنفسهم.

والمدرس فى اتباعه الطريقه التجريبيه، يجب ان يكون حساسا لمشكلات

الجماعة، قادرا على توجيهها فى اختبار الفروض، كما يجب عليه ان يجعل من مشكلات الجماعة ومشكلاته وحاجاته الخاصة. والمدرس أيضا يجب ان يتسم ببصر ومهارة الموجه الشخصى، أو المعالج النفسى الذى يعمل على توجيه الجماعة بصورة تحقق التوافق الفردى والاجتماعى لكل الطلاب. ويتطلب ذلك سماحه وعلاقات طيبه مع الطلاب، وتحررا من اسقاط انفعالاتة على علاقاته معهم. وهو يستطيع ان يقوم بدوره هذا عن طريق محاولة تفهم أسباب المشكلات ومساعدة الطلاب على حلها، وان يكون صديقا للجميع، ونموذجا طيبا يتوحد معه الطلاب.

وعليه ان يتحمل فترات التوتر والعدوان أحيانا. وخاصة إذا كانت الجماعة تعمل فى حل مشكلات علاقاتها معه. وعليه ان يقدر ان الطلاب سوف ينظرون إليه نظرات مختلفة قد تعكس اتجاهاتهم نحو الراشدين فى محيطهم العائلى. وقد تختلف الصورة باختلاف جنس كل من المدرس والطالب.

وتزداد الصورة تعقيدا إذا أدركنا أيضا ان المدرس عضو فى جماعات متعددة كما انه لايتعامل فقط مع الطلاب، ولكنه يتعامل أيضا مع زملائه، ومع الإداريين، ومع أولياء الأمور الخ.... ومن واجبه الا ينقل إلى إحدى هذه الجماعات الاحباطات التى قد يواجهها فى جماعة اخرى.

تطبيق الطريقة الجماعية التجريبية: من الضرورى اذن، القيام بالخطوات السابقة إذا أريد تطبيق امس التعلم الجماعى التجريبى.وقد تستغرق هذه الخطوات يوما دراسيا كما يحدث فى وحدة دراسية، أو شهورا كما يحدث فى مشروع. ولكنها يمكن أن تحدث أيضا فى ساعة واحدة أو حتى فى دقائق. وهى تنطبق على كل من مشكلات التحصيل ومشكلات العملية الجماعية. وقد تتم

خطوات هذه الدورة على مستويات مختلفة من الشعور. وبالطبع، كما ازداد وعينا وشعورنا بتلك الخطوات، كلما أمكننا التفكير تفكيرا سليما يسهل القيام بها الا أن الشعور بالمشكلات لدرجة أبعد مدى من قدرتنا على معالجة هذه المشكلات قد تؤدى إلى قلق، وقد يحول هذا القلق دون الموضوعية، كما أنه قد يعوق التحصيل. والقاعدة المثلى هى فى اعطاء جماعة الفصل الفرصه لتقييم صعوبتها بنفسها، والا يرغم المدرس الجماعة على السير بمعدل فوق طاقتها، وتكون الخطوات الأولى فى التخطيط الجماعى مع الأطفال الصغار، غالب مؤقته، وتتفاوت فى درجة سيطرة المدرس عليها. ولكن بتقدم الأطفال فى نموهم، تزداد قدرتهم على الضبط اللازم للحل التعاونى للمشكلة. وتتعدد المحاولات لتحديد الأسس والاجراءات كأن ينتخب مثلا رئيس للمناقشة ومسجل، لا إذا أفتضى الامر أن يقود المدرس المناقشة، وتحدد المشكلة المعروضة للمناقشة، وتجمع الافتراحات، وقد يناقش مقدم الاقتراح، وتؤخذ الاصوات إذا دعا الامر للتفضيل بينها، أو تبذل المحاولات للتوفيق بين مختلف الاراء، بدلا من الا لتجاء للتصويت التعسفى.

وفد تساءل هيس Ueise عما إذا كانت هذه الأساليب تحدث تغييرات فى الأطفال. فكون خمس جماعات تجريبية، وخمس جماعات ضابطة فى الفرق من الخامسة إلى الثانية عشر من مدراس مختلفة. وقد أعطيت للتلاميذ فى الجماعات التجريبية الفرصة لاكتساب خبرات من النمط التعاونى، وطبقت على الجميع فى بداية التجربة وفى نهايتها (أى بعد ١٢ أسبوعا) الاختبارات لقياس التغير فى الاتجاه نحو التعاون، ومعرفة مقدار الزيادة فى معلوماتهم فيما يتصل بالاسلوب، وقد سجلت الملاحظات الوصفية عن الفروق بين الأطفال فى ساوكهم. وقد كشفت الاختبارات عن نمو عام فى الفرق من ٥ إلى ١٢،

بصرف النظر عن نمط التدريس. ولكن الجماعة التجريبية فى كل فرقة تفوق فى نموها الجماعة الضابطة. وقد كان سلوك الأطفال فى كل نمذ مختلفا عنه فى النمط الآخر بصورة ملحوظة. وفى ختام التجربة، أعطى هيس اختبارا فى الكفاءة لكل من الجماعتين. وقد شعر بخيبة أمل عندما وجد أن الجماعة التى دربت على الأساليب التعاونية قد أخذت وفتا أطول دون أن تحرز نجاحا أكبر فى أداء العمل وقد تضمن اختبار الكفاءة ذكر الكلمات المحذوفة فى الجمل الواردة بمقياس ترابيو اللغوى mrabue Language scale وقد أوضحت الملاحظات الوضفية أن الجماعات التى دربت على التعاون كانت تقوم بملأ القوائم بقدر كبير من ضبط النفس، ومراعاة الآخرين. وقد أتيحت لكل فرد الفرصة للمشاركة بطريقة منظمه، ولذلك أستغرقت وقتا أطول، أما الجماعات الضابط، فقد كانت تنزع إلى السماح للافراد القادرين أو المسيطرين بالتقدم بسرعة فى الاجابة دون مراعاة كبيرة لرغبات الآخرين. وتشير هذه النتائج إلى أنه إذا كان الهدف هو الكفاءة فى العمل، فإنه يتعين على الجماعه التعاونية أن تتعلم كيف تنيب عنها اكفا أعضائها للعمل. ولعل الدور الذى يتميز به الأسلوب التعاونى هو فى نمو الجماعة، ومشاركة أفرادها فى وض الخطة.

وقد اجريت بعض الدراسات التجريبية عن الانماط المختلفة فى التدريس وذلك على غرار تجارب «الاجواء الاجتماعية» وتجارب بوفادر ودويتش ومنتر وتقوم معظم الدراسات على المقارنة بين تأثير طريقة الدريس المتركز حول المدرس أو طريقة التدريس الموجه instructor – centered or directive teaching وبين طريقة التدريس المتركز ـ حول الطالب، أو method student – centered or non directive طريقة التدريس غير الموجه. وفى الطريقة الأولى، يقوم المدرس يتحديد مادة الدراسة وموضوعات المناقشة، والتقسيم عن طريق الامتحان.

أما فى الطريقة الثانية فيكتفى المدرس بعرض علم لمطالب الدراسة،وحدود العمل، ولكنه يترك الطلاب احرارا فى تحديد الموضوعات، والاجراءات كما يعزف عن ابداء رايه الخاص فى موضوعات المناقشة.

وقد اجرى.ج. اش M.J.A sch على طلاب جامعيين يدرسون علم النفس، تجربة استخدمت فيها الطريقة غير الموجهة مع عدد من الجماعات (التجريبية)، والموجهة مع عدد آخر من الجماعات (الضابطة) تتكافا معها من حيث مستوى التحصيل، ومستوى الاستعداد وكان المدرس واحدا فى كل من الجماعات التجريبية والطابضة. وقد وجد آش أن الجماعات التجريبية قد حصلت فى اختبار موضوعى للتحصيل على درجات أعلى مما حصلت عليه الجماعات التجريبية فى نهاية الدراسة الا أن اعطاء الجماعات التجريبية كانوا أكثر شعورا بالرضا عن الدراسة من اعضاء الجماعات الضابطة، كما دل على ذلك مقياس للتقدير طبق فى نهاية الدراسة وتشير هذه التجربية إلى أن الكفاءة والشعور بالرضا قد يرتبطان ارتباطا سلبيا. ولكن تجربة فاو faw أوضحت أن الطلاب الذين استخدمت معهم الطريقة غير الموجهة قد حصلوا على درجات أعلى مما حصل عليها الطلاب الذين استخدمت معهم الطريقة الموجهة. ورغم أن الطلاب قد عبروا عن استمتاعهم، وتفضب لهم ورضاهم عن الطريقة غير الموجهة الا أنهم ظنوا أنهم لم يحصلوا فى هذه الطريقة على القدر الذى حصل عليه الطلاب من المعلومات فى الطريقة الموجهة. وقد كشفت دراسة لوسب wispe أن الطريقة الموجهة. كانت أكثر فائدة للطلاب الضعاف. كما لو حظت أيضا فروق بين الخصائص الشخصية للطلاب الذين يفضلون طريقة على أخرى.

ويتضح من التناقص فى نتائج التجارب السابقة أن نمط القيادة المناسب فى جماعة الفصل، قد يختلف بأختلاف الظروف من حيث نوع العمل، وخبرات الأفراد ومستوياتهم، والنمط الثقافى السائد، الخ... ويذكرنا هذا التناقص بما لسناه فى التجارب التى أوردناها فى فصل سابق عن لتعليم الجماعى وهو على كل حال ينهنا إلى انه لازالت هناك حاجة شديدة لتجارب دقيقة عن موضوع التعاون والاتصال وانماط القيادة فى محيط الفصل المدرسى، وانه يصعب فى الوقت الحاضر التعميم خارج نطاق تفاصيل الطريقة التى تجرى بها التجربة.

نماذج تطبيقة

سبق أن اشرنا إلى اننا لن نتعرض فى هذا الفصل بالتفصيل إلى الطرق المختلفة التى تطبق بها اسس العمل الجماعى سواء فى المنهج أو فى الحياة المدرسية عامة، لان مجال هذا الفصل اضيق من ان يتسع بهذا التفصيل.

ونحن نحيل القارئ إلى الأسس التى تحدثنا عنها فى هذا الفصل وهى اسس يجد المدرس لها تطبيقات فى كل ناحية من نواحى عمله إذا اراد الا يقصر عمله على التحصيل بمعناه الضيق وان يخرج إلى نماق أوسع هو مساعدة الأفراد فى نموهم كأعضاء فى جماعة انسانية وفى مجتمع انسانى ن كما أن المدرس يستطيع ـ فى هذا السبيل أن يلجأ إلى مختلف الطرق وأساليب البحث العلمى فى علم النفس الاجتماعى والتى يمك المدرس من دراسة التفاعلى بين التلاميذ.

وسوف نعالج ـ على سبيل المثال فقط، وفى ايجاز الموضوعات التطبيقية التالية، لنوضح كيف أن نفيد من اسس التفاعل فى علم النفس الاجتماعى فى المجال الدراسى:

١ . مادة الدراسة وطرائقها: المنهج المحورى والوحدة الدراسية.

٢ . حجم الفصل.

٣. النشاط المدرسى.

٤ . مشكلات الضبط والنظام.

٥ . التفاعل الاجتماعى والصحة النفسية فى المدرسة.

٦ . تدريب المدرسين.

مادة الدراسة وطرائقها: المنهج المحورى والوحدة الدراسية

تجد الطريقة الجماعية التجريبية، أوسع مجالاتها التربوية التطبيقية فى المنهج المحورى والوحدة الدراسية. ويقصد بالمنهج المحورى ذلك الجزء من البرنامج الكلى الذى يشترك فيه التلاميذ والذى يتكون من خبرات تعلم تتصل بحاجاتهم واهتماماتهم، ومشكلاتهم وفى تخطيط وحدة التعلم، تطبق الطريقة الجماعية التجريبية بصورة مباشرة، فيعرض الطلاب مشكلاتهم، ويتعاونون مع المدرس فى فترة التخطيط. ويجب أن يكون المدرس مرنا بالقدر الذى يسمح له بتعديل خطته السابقة بحيث تلائم جماعة معينة.

وسوف نعرض فيما يلى ـ وفى إيجاز ـ نموذجا لوحدة عن العلاقات الإنسانية ملخصة من تقرير قدمه مدرس الفرقة الثامنة، ويبلغ متوسط أعمار تلاميذها حوالى الثالثة عشرة ورغم أن التدريب على العلاقات الإنسانية الطية يجب أن يكون محل اهتمام فى كل مجال من مجالات الحيلقاة المدرسية الا أنه من المفيد أن تتهيأ للفرص لدراسة عميقة مباشرة ومنظمة فى مجالات معينة.

وتتركز هذه الوحدة حول جوانب معينة من موضوع العلاقات الإنسانية أوضح تلاميذ الفرقة الثامنة اهتمامهم بها. وقد تعاون المدرس والتلاميذ فى تخطيط هذه الوحدة، وحددت المشكلة بعد المناقشة فى السؤال التالى: «كيف تكون علاقات أنسانية طيبة مع الناس. ثم توصلوا إلى أن علاقاتهم تكون غالبا فى المنزل، وفى المدرسة، وفى المجتمع. فأعدوا قائمة بأنواع النشاط فى كل فئة وتطوع تلميذ أن بكتابة هذه القوائم على السبورة حتى يراهاكل التلاميذ. فمثلا قيما يتصل بالمدرسة ذكر التلاميذ أنواع النشاط التالية:

العوامل فى جريدة المدرسية، اللعب فى الفرق الرياضية، مذاكرة الدروس، الاشتراك فى النشاط الاجتماعى، الرحلات مشاهدة الافلام السينمائية، العمل فى اللجان، الخ... وبعد أستعراض أنواع ـ النشاط فى كل فئة، رأى التلاميذ امكان تصنيفها إلى موضوعات مثل: الهوايات الألعاب الرياضية، الترفيه، العمل، الشخصية، أساليب السلوك استخدام أوقات الفراغ الخ.... وقد قام التلاميذ بأشراف رئيس الفصل، باختبار أربعة موضوعات يقومون بدراستها من وجهة نظر العلاقات الإنسانية ثم كتب كل تلميذ فى ورقة أهم موضوعين منها بالنسبة له. وقام سكرتيرا الفصل بتقسيم جماعة الفصل إلى جماعات صغيرة تقوم كل منها بدراسة موضوع، وتضم الأعضاء الراغبين فى دراسة. ثم وضع السكرتير أن جدولا أسبوعيا يحدد أماكن ومواعيد اجتماعات اللجان سواء داخل حجرة الفصل أو فى المكتبة الخ... وكان أول مافعلته كل لجنه عند اجتماعها هو انتخاب رئيس وسكرتير لها، ثم عرض عام للوضوع زوتحديد الأهداف، وقراءة المراجع الخ... وكان النشاط العملى يتم فى الصالة بينما يتم التخطيط، والمناقشات داخل حجرة الفصل. الا أن الدراسة والبحث امتدا إلى

المكتبة وغيرها من الاماكن بالمدرسة. وأحيانا كانت جماعة الفصل تجميع كلها، لكى تقدم تقاريرها عن تقدم العمل أو لتعلم مهارات ضرورية يقتضيها سير العمل، أو للتقويم.

وفيما يلى مقتطفات من التقرير الذى وضعته اللجن الخاصة بدراسة الشخصية على سبيل المثال:

الأهداف: الوصول إلى اجبات عن الاسئلة التالية:

١. كيف يمكن أن نعتنى بمظهرنا؟

٢. ما انذى يجب أن نقوله عندما نقابل فردا من الجنس الآخر؟

٣. كيف نسلك، وما الذى يجب أن نقوله عندما نقابل لأول مرة أناسا آخرين؟

النشاط: يقوم التلاميذ بتحديد الدراسة والنشاط اللازمين للاحابة عن هذه الاسئلة، مثل: قراءة المراج المناسبة، اقامة الندوات لمناقشة الموضوع، عرض صور، رؤية أفلام، دعوة المختصين لالقاء المحاضرات «تمثيل الأدوار» أقامة معرض، القيام بمشروع عملى الخ...

التقييم: وهو جزء أساس من وحدة التعلم. ومحكات التقييم تكون غالبا ما يحدث من تغير فى اتجاهات وسلوك التلاميذ، مثل: ممارسة الهوايات، أو العمل على الارتفاع بالمستوى الصحى الفردى والجماعى أو زيادة عدد الصداقات، أو نقص الحوادث بالمدرسة الخ.

ونود أن نقرر مرة أخرى أن التدريب على العلاقات الإنسانية لايتحتم أن يكون فى منهج خاص، أو فى مادة خاصة. ولكنه يمكن أن يتخلل كل مادة دراسية، وكل جانب من جوانب الحياة المدرسية ومن برالمج التدريب على العلاقات

الإنسانية بالمدارس الأمريكية المشروع المسمى «بمشروع جامعة أيو للتدريب على العلاقات الإنسانية والصحة العقلية» والذى يشرف عليه أوجيمان R.H. Ojemann ويهدف إلى اكساب التلاميذ والطلاب فى مختلف مراحل التعليم، البصر بالسلوك الآخرين، ومن ثم البصر بالسلوك الذاتى، بصورة دينامية تتعمق إلى فهم دوافع السلوك، وتعدد هذه الدوافع وذلك بقصد مساعدة الأفراد على تطبيقها فى علاقتهم مع الآخرين وفى معالجة مشكلاتهم الخاصة. ولا يصر أوجيمان على تخصيص منهج لدراسة العلاقات الإنسانية، يغمها إلى مخلف المواد البوليس والمحاكم والعقوبات ، الخ.. بل يجب ان نساعد الطلاب على فهم الدوافع إلى الجريمة، والطرق الصحيحة لعلاجها. ويستعان فى الدراسة فى المنزل، وفى المدرسة، وفى غيرها، وفى التخطيط الذاتى فى العمل وفى الزواج، الخ بحسب تطور مراحل النمو. ومن تلك البرامج أيضا مشروع ديلاوير: ماريلاند تحت اشراف بولليس pullis ويعتمد البرامج أساسا على المناقشة التى قد تستثار بقصة، أو فيلم. وتدور هذه المناقشة حول موضوعات، مثل: أهمية الاصدقاء العلاقات مع الاطفاء مشكلات التلميذ الجديد فى المدرسة الخ... وتأخذ بعض تهدف إلى تدريب الطلاب على التعاون والقيادة، والصحة النفسية.

حجم الفصل

يشكو المعلمون من ازدحام الفصول بالتلاميذ ازد حاما يزيد فى ارهاقهم كما أنهم ينسبون إلى هذا الازدحام نتائج متعددة أهمها انخفاض مستوى التحصيل المدرسى، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية الخ... وسواء أثبت البحث التجريى أو لم يثبت أن ازدياد عدد التلاميذ فى الفصل الواحد يؤدى حقا إلى انخفاض

مستوى التحصيل المدرسى، فإن المهم بالنسبة لنا فى هذا الفصل هو تأثير هذه الزيادة العديدية على العلاقات الشخصية بين التلاميذ. ولا يعنى ذلك التقليل من قية التحصيل المدرسى فى حد ذاته، بل أننا قد أشرنا فى أكثر من مقام إلى العلاقة الوثيقة بين التحصيل والعلاقات الشخصية ـ الاجتماعية فى المدرسة.

ونحن إذا أردنا لجماعة الفصل أن تكون جماعة متفاعلة، تتميز بالمرونة واعطاء الفرصة للتعلم الاجتماعى، لا أن تكون مجرد أفراد يتواحدون ويدرسون معا دون تفاعل، فإن اضافة فرد واحد للجماعة يعنى اضافة سلسلة من العلاقات يتوقف عددها على الأفراد الذين يكونون الجماعة أولسون O-aon ما سبق بالمعادلة التالية التى تعطينا عدد العلاقات المتبادلة الممكنة بين الازواج فى الجماعة:

حيث: س = عدد العلاقات المتبادلة

ص= عدد الأشخاص فى الجماعة.

فمثلا، إذا حددنا العدد المناسب لجماعة الأطفال فى دار حضانه بعشر أطفال، فأن عدد العلاقات المتبادلة الممكنة بين الازواج تكون ٤٥، فإذا أضيف طفل واحد، ارتفع العدد إلى ٥٥. وإذا حددنا العدد المناسب للجماعة فى روضة الأطفال بخمسة وعشرين طفلا كان عدد العلاقات الممكنة ٣٠٠، فإذا اضيف خمسة اطفال، ارتفعت العلاقات الممكنة إلى ٤٣٥. من الواضح، اذن ان الطفل فى الجماعة الصغيرة تتاح له فرصة للمشاركة اوسع مما تتاح له فى الجماعة الكبيرة، وقد حاولت داو Daweفى دراسة الأطفال الرياض ان تخرج عن نطاق العلاغقة بين حجم الفصل والمعلومات إلى تقييم لكمية المشاركة. وقد استخدمت فى البحث ١٨ ـ جماعة تروحت فى احجامها من ١٥ إلى ٤٦

طفلا. وقد تليت على الأطفال قصه، احشر تذكرهم اليوم التالى، فوجد ان حجم العصر ليس لة علاقة همة،أو منتظمة بكمية لمذكز، ولكن وحد من ناحية أخرى، أن له علاقة هامة بمقدار المشاركة الفردية، ذلك أن ـ متوسط عدد الساهمات أو الملاحظات لكل من فصل من ١٤ طفلا قد هبط إلى ساهمة أو ملاحظة واحدة فى فصل من ٤٦. ولنا أن نتصور الاثار البعيدة المدى لمثل هذا النقص، على الشعور بالرضا أو الثقة بالنفس، أو السهولة فى المناقشة.

وفى بحث لنيويل Newell عن العلاقة بين حجم الفصل، ـ والقابلية للتكيف، وجد أن صغر حجم الفصل يرتبط بمجموعة من العوامل التى تيسر التكيف، والابتكار، وتطبيق الأساليب الحديثة، والمبتكرة، وطبقت على فصول تتفاو فى أحجامها، فوجدت ارتباطات دالة بين حجم الم الفصل، والتبكير بتطبيق، أو ابتكار أسلوب حديث. ويذكر اولسون أن المدرسين بالولايات الأمريكية المتحدة، يقدرون المحجم المناسب لفصل المدرسة الابتدائية بعدد يتراوح بين ٢٥، ٣٠ فالجماعات الاضغر من ذلك قد تكون عرضة لسيطرة الأفراد، والتكتلات. كما أن زيادة الحجم عن ذلك، يؤدى غالبا إلى الكثير من الصعوبات نتيجة لتحديد حجم الحجرة، والعجز عن القيام ببرامج معينة بالامكانيات المتوفرة.

ويبدو أن الفروق بين الأطفال أكثر أهمية من حجم الفصل من حيث التحصيل. قلم تسفر البحوث الذى أجريت بأمريكا عن العلاقات ملحوظة بين حجم الفصل، وتحصيل التلاميذ إذا قيس بالاختبارات التحصيلية المقننة ولا شك أننا فى حاجة شديدة لاجراء البحوث للكشف عن النتائج التى يمكن أن نتوقعها من الاحجام الضغيرة.

ويلخص سبتزر Spitzer المزايا التى تنسب غالبا الالحجم الصغير، فيما يلى:

١. تمكين المدرس من اعطاء وقت أكبر للافراد يؤدى إلى تحصيل أحسن.

٢. التقليل من عناء التدريس يرفع معنويات المدرس ويهم ذلك بدورة فى تحسين التدريس.

٣. لا تستغرق اجراءات التدريس الروتينية وقتا كبيرا.

٤. اتاحة فرصة أكبر لاصطباغ التدريس بصغة أقل شكلية.

ويقدم سبنزر المقترحات التالية لتمكين المدرس من التدريس بكفاءة للاحجام الكبيرة:

١. امداد المدرس بالوفير من مواد التعليم.

٢. الاستعانة بمساعدى للمدرسين، وبالمعينات السمعية والبصرية مثل الينما، والتليفزيون.

٣. تخفيف العبء عن المدرس فى الأعمال الروتينية، وامداده بالمساعدة. الكتابية والادارية.

٤. توفير الوقت للمدرس للاعداد للدرس أثناء اليوم المدرسى، وخاصة بالنسبة للاطفال الموهوبين والمتخلفين.

ومما لاشك فيه أنه مما يساعد على التخفيف من الاثار السئة للاحجام الكبيرة، تقسيم التلاميذ فى الفصل إلى جماعات أصغر، والاستعانة والاستعانة بنتائج البحوث المختلفة عن ترتيب الحلوس، وأنماط الاتصال وقد ناقشن

هذه الموضوعات فى فقرات أو فى فصول سابقة. ألا أننا نود أن نشير إلى أن نوع الاثاث الذى يشيع استخدامه فى مدارسنا يقف حائلا دون اتاحة الفرص المناسبة للاتصال والتفاعل وتقسيم التلاميذ إلى جماعات ضغيرة داخل الفصل الواحد. ومما لاشك فيه أننا فى حاجة شديدة إلى أعادة النظر فى سياستنا فيما يتصل بالمبانى المدرسية، والاثاث المدرسى بصورة لا تعوق النمو الاجتماعى للتلاميذ

النشاط المدرسى

لن ندخل فى مناقشة حول تعريف النشاط المدرسى: هل هو خارج المنهج Extra – curriculum أم مصاحب له co – curriculum ام هل جزء متكامل منه قد يكون داخل الفصل أو خارجه؟ ويشير تعدد الاصطلاحات، وتعدد القاب المشرفين على هذه الخبرات المدرسية، إلى اختلاف الاراء حول هذا الموضوع. والذى يهمنا فى هذا المقام، هو أن نوضح كيف يستعين المربى (سواء كان ناظر مدرسة، أو مدرس مادة أو فصل، أو مشرفا اجتماعيا، أو رائدا أسرة، الخ...) بالأساليب الجماعية فى توجيه الطلاب فى هذا المجال من الخبرات المدرسية.

ويحسن أن نحدد أولا أهداف هذه الخبرات حتى تتضح بعض الاخطاء أو حتى يتضح بعض سؤ الفهم الذى نقع فيه أحيانا. تهدف كل أنواع الشاط الجماعى: الاجتماعية، والترفهية، والرياضية، والهوايات، والخدمة العامة، الخ إلى مساعدة الطالب على أن:

١. يكتشف وينمى مهاراته، ويستخدم هذه المهارات فى تحقيق أهداف جماعية.

٢. يخبر ويعى التفاعل بين الناس فى موقف جماعى، ويتعلم كيف يسهم أحسن مساهمة ممكنه داخل بناء الجماعة، وفى ضؤ اهدافها.

٣. يتعلم فهم نفسه والاخرين. والمتوقع أن يكتسب الطالب من هذه الخبرات الجماعية اتجاهات، وان يتعلم مهارات ضرورية لحياته المهنية، والعائلية، والاجتماعية، وذلك مثل: الحساسية نحو حاجات وحقوق الآخرين، والقدرة على تحمل اعباء القيادة والاستجابة للقيادة الطبية... الخ ويتبع ذلك أن هذه الخبرات يجب أن تتهيأ لجميع الطلاب وفق حاجاتهم، واستعداداتهم واهتماماتهم، فلا تقتصر على فريق دون الآخر. كما أنه يجب أن يتعرف الطلاب على حقيقة أهداف النشاط، وان يشتركوا فى تحقيقها ومن واجب المدرسة أن تعرف جميع طلابها بالفرص المتاحة لهم لاكتساب هذه الخبرات، وأن توجههم إلى الخبرات المناسبة لهم، وهو أمر لن يتحقق الااذا كان المجتمع المدرسى مجتمعا متماسكا يتوقع من كل طالب القيام بدور فعال فى هذا النشاط، والا إذا وجد الطالب خبرة فنية توجهه إلى انسب انواع النشاط له، وتتعاون معه فى التخطيط الهادف إلى اكسابه المهارات والاتجاهات المقصودة، ولا يعنى ذلك جعل النشاط اجباريا، ولكنه يعنى تهيئة فرص كافية كما يعنى توجيها يتسم بالسماحة حتى يفيد كل طالب اقصى فائدة ممكنة.

ومن المفيد جدا اشتراك اعضاء هيئة التدريس مع الطلا فى اللجان ومناقشة مختلف المشكلات. الا أنه يجب ان تتاح فرصة كافية حقيقة للطلاب كى يفكروا فى تلك المشكلات، ويحددوا دورهم فيها. ويخدع بعض المربين أنفسهم حين يقنعون بمظاهر التفاعل وشكلياته مثل الانتخاب واخذ الاصوات

وانابة المدرس لأحد التلاميذ، الخ... فمثلا قد تقوم حكومة ذاتيه منتخبة من الطلبة داخل المدرسة، ولكن لايعنى ذلك أن مستوى التفاعل مناسب، أو أن الطلاب يتعلمون فعلا بعض المهارات.

ويجب أن تكون أهداف الجماعات واضحه محددة ويختارها الطلاب بأنفسهم لانها تمثل حاجاتهم الحقيقية كما أنه يجب أن يكون مستوى الخبرة متفقا مع استعداد التلاميذ لاكتساب هذه الخبرات لانها تتفق مع مستوى نضجهم فلا نوهم مجلس اتحاد الطلبة مثلا أنهم احرارا فى اتخاذ أى قرار فى أى موضوع، ثم نجد انفسنا بعد ذلك مضطرين لالغاء هذا القرار فيتساءل الطلاب عن جدوى قيام هذا الاتحاد. وعلى العكس من ذلك، فقد نتشدد فى مراقبة ومراجعة كل أعمال مجلس الاتحاد بصورة تعوق الطلاب كيف يعملون كجماعة، وأى أنواع السلوك مثلا أن يدرك الطلاب كيف يعملون كجماعة، وأى أنواع السلوك تحقق الأهداف الجماعية، وايها يحقق الأهداف الفردية. وتقع على عاتق الرائد المشرف على الجماعة مسئولية اتاحة الفرص الكافية لجميع الأعضاء تحمل مسئوليات القيادة والتبعية، وأن يعمل على تنمية مهارات المناقشة وحسن الاستماع والتفاعل الجماعى. ويساعد على نجاح العمل الجماعى، تهيئة الظروف المناسبة مثل مكان الاجتماع، وتوزيع المهارات، الخ.. ولكى يكتسب الأعضاء بصرا بالحياة الجماعية، يتعين على الجماعات أن تقوم بتقيم عملها على فترات مناسبة.

ورائد الجماعة يجد أن بحوث ديناميات الجماعة تمده بالكثير مما يسهم به فى مساعدة الجماعة على تحقيق اهدافها. فمثلا، يعمل على الا يحتكر عدد محدود من الطلاب كل شىء فى الجماعة فيحرمون غيرهم من اكتساب خبرة

ناجحة. والرائد يستطيع أن يبصر الجماعة بما يعوق حركتها نحو الهدف، فلا يتركها تتأرجح دون تقدم، ولكنه فى كل ذلك يكتفى بالتوجيه دون الضغط أو التهديد وهو يتطيع ان يحذر وينبه، ولكن يتعين عليه أن يترك للجماعة تقدير حاجتها لاعادة النظر فى خطتها، الخ...

والرائد فضلا عن كل ذلك، خبير، يسخر خبرته لمساعدة الجماعة فى اكتساب المتهارات اللازمه، كما أنه وسيط يسهم أحيانا فى حل الصراع بين مختلف الاهتمامات والانفعالات، ويتعين عليه أن يقدر الحاجات الانفعالية لاعضاء الجماعة، وأن يوازن بين هذه الحاجات حتى يكتسب الجميع خبرة ناجحة، وفى مقدمتها خبرات القيادة والتبعية.

وتشير دراسات قرار الجماعة إلى أن الأفراد يلتزمون بالقرارات الجماعية التى يشاركون فى اتخاذها أكثر مما يلتزمون بالقرارات الفردية، وتتاح الفرصة لهذه الخبرة الجماعية عن طريق التخطيط الجماعى، ووضع القواعد والنظم، ومختلف انواع النشاط الجماعى، وكلها يمكن أن تكون تطبيقا مباشرا للطريقة التجريبية الجماعية فى التعلم.

وقد ضرب لنا ماس Maas المثال التالى للطريقة التى يمكن بها للمدرس أن يستخدم أسس التعامل الاجتماعى للمساهمة فى حل مشكلة جماعية: لوحظ فى إحدى المدارس الاعدادية أن الكثيرين من التلاميذ قد تطوعوا فى أول العام الدراسى للعمل فى فرقة المرور المدرسية.

ولكن ماكاد ينتصف العام، حتى بدأ التلاميذ يطلبون اعفاءهم من هذا العمل مما دعا مراقب الفرقة إلى التساؤل عن أسباب هذا السلوك.

وقد وضح بعد الدراسة انه كان يطلب من اعضاء الفرقة ابلاغ المراقب عن

التلاميذ الذين كانوا يخالفون النظم المدرسية. وقد أدى قيامهم بهذا الدور إلى اعتبارهم نظر باقى تلاميذ المدرسة ـ ممثلين للسلطة المدرسية، وخارجين عن الجماعة. كما أنه لم تكن تعقد اجتماعات لاعضاء الفرقة لتكوين علاقات جماعية، أو للتعبير عن مشاعر الأعضاء كجماعة.

وقد أدى ذلك إلى أن يصبح أعضاء الفرقة، كبش الفداء، للمشاعر السلبية التى يحبس بها تلاميذ المدرسة نحو السلطة المدرسية، ومن ثم إلى انسحابهم من عضوية الفرقة.

ويقترح ماس الحلول التالية لعلاج مثل هذا الموقف:

١. اجتماع ممثلى الفصول لوضع قواعد ونظم مقبولة، بالتعاون مع المدرسين الذين يقدمون مشورتهم دون أن يحاولوا فرض قواعد معينة.

٢. قيام ممثلى الفصول بشرح هذه القواعد لزملائهم.

٣. اتاحة الفرص أمام أكبر عدد ممكن من تلاميذ المدرسة لعضوية فرقة المرور بالتناوب حتى يحس الجمع بان هذه العضوية مسئولية عامة مشتركة.

٤. اجتماع اعضاء الفرقة بصورة منتظمة حتى تتاح الفرصة لتكوين علاقات جماعية، وللتعبير عن المشاعر.

٥. ربط نشاط الفرقة بنشاط باقى الاندية والجماعات المدرسية.

وبالطبع ليست هذه حلول جامدة، فقد تصلح لموقف دون الآخر. ولكنها تمثل نموذجيا طبيا لا ستخدام المنهج الجماعى فى حل مشكلة من مشكلات العلاقات الجماعية فى المحيط المدرسى.

دور الجماعة فى مشكلات الضبط والنظام

تعرضنا فى الكثير من الفقرات السابقة لمشكلات الضبط فى جماعة الفصل المدرسى من حيث اسبابها، وطرق الوقاية منها، وعلاجها.

ويتوقف تعريفنا للضبط على تحددنا لأهداف التربية وللخبرات المنهجية.

ذلك أنه فى ضؤ التعاريف القديمه، كانت الطاعة العمياء هى الفضيله المثلى، وكان أى دليل على العصيان هو الخطأ الذى لا يفتقر. ونتيجة لتقدم البحوث فى طبيعة الطفل، ونموه،وعواقب الخبرات الناجحه والفاشلة، استطعنا ان ندرك ان سلوك الطفل فى المدرسة وثيق الصلة بدوافعة،وان سلوكة الاسوى دليل على ان المدرسة لم تستطع ان تهيئ له الفرصة الخبرة الناجحة.

وأول ما يجب ان يعية المدرس هو ان معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية فى الجماعة معالجة بناءه سوف يؤدى فى معظم الحالات إلى نتائج ايجابية فيما يتعلق بسلوك الأطفال. ويقتبى شفيا كون، وردل SHEVIAKOW AND REDL التعرف العسكرى للضبط بأنةالخضوع الاختيارى من جانب الفرد لمصلحة الجماعة، أو هو القوة التى تربط أعضاء الجماعة، وتحتفظ بفاعليتها حتى فى غياب القائد أو أند ثار السلطة. ويفرب الضبط بهذا المعنى من مفهوم روح الفريق. وبتبع ذلك أن الطريقة المجدية لتحقيق الضبط هى فى تهيئة الفرص للعمل كجماعة، ولانماء روح الفريق وبتبع ذلك أيضا، أن العقوبة ليست ضرورية أو مستحبة، فالضبط الذاتى هو الضبط الذى ننشده فى المجتمع الديموقراطى.

والمدرس فى المجتمع الديموقراطى، يتعين عليه أن يتفهم، وأن يعمل على تطبيق الأسس الديموقراطى للضبط فى عمله اليومى بالمدرسة مع

الأفراد ومع الجماعات. ويجب أن يكون قادرا ومدربا على مساعدة التلاميذ كأفراد، وجماعة الفصل كجماعة لانه مسئول عن التأثير فى نمو وسلوك كل فن الفرد والجماعة وقد يجدى أسلوب معين فى مساعدة الفرد ولكنه لا يجدى فى التأثير على السلوك الاجتماعى. ومن واجب المدرس أن يحسن اختيار الأسلوب المناسب للموقف. فمثلا ـ إذا أفلت الزمام من يد المدرس، وشاعت الفوضى فى الفصل فإنه يلجأ للضغط والارهاب وقد يفلح فى أستعادة النظام، أى أن هذا الأسلوب قد يجدى من حيث السلوك الاجماعى السطحى، ولكنه لن يجدى غالبا من حيث التلاميذ كأفراد، لانه قد يؤدى إلى أن يفقدوا أهتمامهم بالمدرسة، وإلى التغيب عنها، وقد تستهويهم جماعات الجانحين خارجها، رغم أن سلوكهم يكون خضوعيا داخل المدرسة.

ويوصى شفيا كوف فى حالة التعارض بين مصلحة الفرد، ومصلحة الجماعة، بأن يسلك المدرس سلوكا لا يسئ إلى الفرد، ولا يسئ إلى الجماعة. أى أن الأسلوب الذى يناسب الفرد يجب ألا يكون ضارا بالجماعة. كما أن الأسلوب الذى يناسب الجماعة يجب ألا يكون ضارا بالفرد. مثال ذلك: التلمذ «المهرج» الذى يؤدى إلى ضياع كثير من وقت وجهد كل من المدرس والجماعة. فقد نحل مشكلة الجماعة إذا طرد من الفصل، ولكن مشكلة الفرد لن تحل عن هذا الطريق. وقد يكون الحل السليم هو فى أستعانة المدرس بتلاميذ الفصل فى الاقلال من حاجة هذا التلميذ إلى الالتجاء إلى «التهريج» كوسيلة للحصول على المكانة فى الجماعة.

ويقرر ردل نتيجة لبرائه فى معالجة مشكلات الضبط بالمدارس الأمريكية أن ١٠ ٪ فقط من كل مشكلات الضبط المدرسية، يمكن ارجاعها إلى عوامل

فردية خالصة، أى لا تتصل بجماعة الفصل المدرسى نفسها بينما يمكن ارجاع حوالى ٣٠ ٪ من الحالات إلى النقائض السيكولوجية الجماعية فى الحياة المدرسية وفى تقدير ردل، تتضمن حوالى ٦٠ ٪ من الحالات كلا من العوامل الشصية الفردية، ونقائص فى البناء السيكولوجى للجماعة. أى ان حوالى ٩٠٪ من الحالات تتطلب دراستها تحليلا سيكولوجيا للجماعة. ورغم ان هذا التقديرات،يصعب التسليم بأن حالة من الحالات فردية خالصة، أو جماعية خالصة،فى العوامل التى ادت إليها،الا ان هذه التقديرات تشير إلى أهمية اعتبار الجماعة فى تخطيط البرنامج الوقائى لمشكلات الضبط. ويرى ردل ان العوامل الجماعية التى قد تؤدى إلى هذه المشكلات يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية:

١. عدم الرضا عن العمل: كثيرا ما يقال أن المدرس الذى يعرف كيف يدرس، لن يواجه أى مشكلة من مشكلات الضبط فى فصله. غير أن هذا القول صحيح جزئيا فقط، ومن الصعب انكار أهمية العوامل الأخرى. والاجدر بنا القول بأن أى اضطراب فى الشعور بالرضا عن العمل المدرسى، يحتمل أن ينعكس فى قيام مشكلات سلوكيه ومن أمثلة العوامل التى يمكن أن تؤدى إلى عدم الشعور بالرضا السهوله الشديدة أو الصعوبة الشديدة للمادة، وأرتفاع مستوى لغة المدرس عن مستوى نمو التلاميذ، وزيادة أو سهولة أعباء الواجبات المنزلية، أو عدم تخطيط هذه الواجبات بصورة مفهومة ومقبولة من التلاميذ، أو عدم ملاءمة طريقة التدريس لمستوى نمو التلاميذ، الخ...

٢. الاضطراب فى العلاقات الشخصية: غالبا ما تنعكس الصراعات الناشئة عن العلاقات الشخصية فى صورة مشكلات ضبط، كما يحدث فى حالة

الصرع بين جماعات المراهقين فى المدرسة. وهى غالبا ماتكون العمود الفقرى فى الحياة الجماعية للمراهقين. وقد لا ترضى جماعة معينة عن أقوال أو تصرفات المدرس لمجرد أنها مقبولة من جماعة أخرى كما أن الكثير من الاضطرابات داخل المدرسة أو خارجها لا يمثل تحديا لسلطة المدرس، ولكنه يعكس التوتر الذى يسود العلاقات بين جماعات المرهقين. وقوم هذه الجماعات على أى أساس من أسس عديدة مثل:

مستوى النمو، الجنس، الطبقة الاجتماعية، الاقتصادية، مستوى الاهتمام الاكاديمى، التفرب من المدرس كشخص، درجة تقبل النظام المدرس، الخ.... كما أن الكثير من المشكلات ينشأ عن تنافس التلاميذ على القيام بدور جماعى معين، مثل دور زعيم الفصل، أودور الرجل الثانى، أودور التلميذ النموذج أودور «مهرج» الفصل، الخ.... ويكون لاتجاهاته الكثير من المشكلات اسقاطا من جانب التلاميذ على المدرس لاتجاهاته نحو أفراد عائلته، أو نحو الموقف العائلى بصفة عامة.

٣. الاضطراب فى الجو الجماعى: أى نوع العلاقة الاجتماعية السائدة بين المدرس والتلاميذ. ويقصد به جماع مشاعر كل فرد نحو الآخر، ونحو العمل. ونحو التنظيم، ونحو الجماعة كوحدة. فمثلا، قد يظهر المدرس اكتراثا قليلا بمشاعر التلاميذ واشخاصهم، ثقة منه بأنه قادر فى كل وقت على توقيع العقوبة على التلميذ الذى يتحدث سلطته وغالبا ما يسلك التلاميذ فى هذا الجو إحدى طريفين: الثورة العلنيه على المدرس، أو الانحياز لصفا لمدرس ضد الزملاء وذلك عن حاجة أو عن خوف. ومثل هذا الجو، يتسم بأحط ستويات الروح المعنوية وبأعنف مشكلات

الضبط. وقد يسود العلاقات جولا يخشى فيه التلميذ من العقاب، ولكن من الشعور بالذنب إذا أساء إلى المرس. وكثيرا ما يسهم المدرس فى اشاعة مثل هذا الجو ـ شعوريا أو ـ لا شعوريا ـ كوسيلة من وسائل ضبط الفصل. ومثل هذا المدرس قد يكرر اعلانه عن مدى حبه لتلاميذه، وأنه لن يعاقب مخطئا، وهو بذلك يقيم علاقة انفعالية يشيد فيها أعتماد التلاميذ عليه. وقد يؤدى ذلك فى كثير من الاحيان إلى حصومات شديدة بين التلاميذ حرصا على مشاعر المدرس وقد يتسم الجو الجماعى بروح تنافسية شديدة فوق طاقة الجماعة، وخارج نطاق حياتهاالنفسية. وغالبا ما يؤدى ذلك إلى خصومات، والتجاء إلى العسفو الاستبداد لتحقيق الضبط. وقد يسود الجماعة شعور شديد بالفخر بالانتماء إليها، لدرجة تشجيع البعض على أن ينصبوا من أنفسهم رقباء على من لا يظهرون القدر اللازم من الولاء، مما يؤدى فى الكثير من الاحيان إلى الخصومات والمشكلات.

٤. اخطاء تنظيمية وقيادية: قد يكون المدرس ممتازا من حيث تنظيم مادته وعرضها، ولكنه لم يدرب على قيادة الجماعات مما يؤدى إلى قيام مشكلات الضبط. ومن أمثلة الاخطاء التنظيمية والقيادية:

١. الالجاء إلى الأساليب الا وتوفراطية بصورة لا تشعر التلاميذ بأنهم يشاركون فى حياة الجماعة بصورة فعالة.

٢. تحميل الجماعة مسئولية فوق طاقتها مما يؤدى إلى عدم الشعور بالامن.

٣. قوة أو ضعف معايير السلوك الجماعى لدرجة غير مناسبة.

٤. البالغة فى التنظيم.

٥. ضعف التنظيم. والخلاصة، أن نوع التنظيم ولقيادة يجب أن يتلائم وأن يتطور مع مستوى نمو أفراد الجماعة، وحاجاتهم والا أدى ذلك إلى مشكلات سلوكية.

وقد يزيد احتمال قيام مشكلات الضبط نتيجة عوامل شخصية مثل ظن المدرس دائما بأن سلوك التلاميذ موجه ضد شخصية، أو محاولة فرض مقاييسه الخاصة: الخلقية والسلوكية على التلاميذ. أو نزعته إلى الانتقام بدلا من محاولة تغيير اتجاه التلاميذ، أو تناقصة بين الوعد والتهديد، أو ترفيعه العقوبة بغير أن يتضح منطقها للتلاميذ، أو محاولة تبرير العمل بمنطق غيرمناسب لمستوى ادراك واهتمامات التلاميذ أو تحيزه مع البعض ضد البعض الآخر، الخ.. والخلاصة، أنه من واجب المدرس أن يراجع دائما أساليبه القيادية، وأن يحاول الكشف عن أخطائه الشخصية إذا أراد أن يساعد التلاميذ فى نموهم.

٥. التوتر الانفعالى، والتغير الفجائى: مثل التوتر الذى يصاحب الامتحانات والتغيير الفجائى فى الأحداث السياسية، أو التغيير الفجائى فى أسلوب القيادة أو فى اتجاهات الدراسة الخ. ولذلك، فإنه من الضرورى دائما التمهيد لكل تغيير عن طريق مراحل أنتقالية ومن ناحية أخرى، قد نجد أن الملل نتيجة الحياة الرتيبة التى لا تشبع حاجات التلاميذ كثيرا ماتسهم فى قيام مشكلات الضبط.

٦. بناء الجماعة: كثر الحديث وأختلفت الاراء عن أصلح الطرق لتقسيم التلاميذ، وأهم الطرق الشائعة حتى الآن فى مدارسنا هى: السن وترتيب

النجاح فى الفرقة السابقة، أو أى تقسيم عشوائى. وفى المدارس التى تحاول التقسيم على أساس نفسى اجتماعى، يحتدم النزاع حول أساسين للتقسيم هما: الذكاء، والنضج وتهتم النظريات الحديثه فى تقسيم التلاميذ، بالعلاقات الشخصية والنشاط الجماعى فى نمو الطفل وتعلمه. والا أن المشكلة أشد تعقدا. ومن المرجح أنه إذا كان هناك خطأ أو نقص فى بناء جماعة الفصل، فإن ذلك غالبا إلى مشكلات سلوكية ويرى ردل أن المهم ليس هو التجانس المطلق بين أفراد الجماعة، وانما هو ملاءمة هذا التجانس لغرض معين. فقد يكون نتكوين الجماعة صالحا تماما من حيث أهتمامات أفرادها، وقدراتهم الدراسية فى مادة معينة ولفترات معينة محدودة، ولكنه لن يكون صالحا اطلاقا للحياة المشتركة - ولو ليوم واحد - فى معسكر. وقد يكون أفراد الجماعه متفاوتين فى ذكاتهم، ويصعب جمعهم معا للدراسة، ولكنهم يتفقون فى اهتماماتهم، وفى نضجهم بصورة تمكنهم من الحياة المجدية المشتركة فى معسكر رياضى أو كشفى. وحيث أن كل جماعة لن تكون متجانسة بمفادير متساوية لكل الاغراض، فإنه من الحكمة تجنب الحالات المتطرفه فيما يتصل بالفرض غير الرئيسى فى تكوين الجماعة. فمثلا إذا كان الغرض هو دراسة معينة فإنه يحسن ألا تضم الجماعة أفرادا مختلفين تخلفا كبيرا فى نضجهم عن غالبية أفراد الجماعة، حتى إذا تقاربوا فى أهتماماتهم، وقدراتهم لدراسة هذه المادة.

وبينما تتفاوت الأسس التى يبنى عليها تكوين الجماعة المدرسية فى أهميتها لغرض معين، الا أن أهم الأسس التى يشيع اعتبارها بدرجات متفاوته فى مختلف المواقف هى:

١ . السن والنمو، وخاصة النمو الاجتماع.

٢ .المستوى الاقتصادى ـ الاجتماعى.

٣. درجة الاعتماد على العائلة أو الاستقلال عنها، وخاصة تلك المراحل التى يشتد فيها الصراع حول هذا الامر.

٤ . الانطواء ـ الانبساط: ويرى ردل أنه يحسن ألا يكون أفراد الجماعة جميعا ممن يغلب عليهم الانطواء، أو ممن يغلب عليهم الانبساط وأنه من الخير أن تجمع بعض الانطوائيين على عدد قليل من الانبساطين بحيث لا يتسع البون بين أفراد الجمعة الواحدة، وذلك حتى لا يزداد الانطوائيين انطواء ولا يبالغ الانبساطيون فى الظهور للحصول على مزيد من أعجاب وملائهم الانطوائيين.

٥ . الذكاء ولمعرفة.

٦ . الميل وتقبيل العمل: وهو عامل هام خصوما بالنسبة لمستوى الروح المعنوية فى التعليم.

٧. تقبل القيادة.

٨. الاختبار السوسيو مترى.

ويرى هيلجارد وراسل Hilgard & Russell أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعددة لاغراض خاصة، يحقق بالاضافة إلى مجموعات متعددة لاغراض خاصة، يحقق بالاضافة إلى ما سبق هدفين هامين وهما: تمكين المدرس من أن يكيف طرق، ومواد التدريس بصورة تثير الدافع إلى التعلم، وتهيئة فرص النمو الاجتماعى للتلاميذ.

ويتصل الهدف الأول بمستوى الطموح، فقد وجدت بولين سيزر Sears أن التلاميذ الذين خبروا النجاح فى دراساتهم كانوا ينزعون إلى تحديد أهداف وقعية، أى أنهم كانوا يتوقعون النجاح والتحسن ولكهم لم يتوقعوا الحصول على درجات أعلى كثيرا من مستوى عملهم الحالى. أما التلاميذ الذين خبزوا الفشل، فقد كانوا غير واقعيين، أى أنهم كانوا يتوقعون أما فشلا محققا، أو نجاحا يعلو كثيرا عن مستوى التحصيل فى الماضى.

ويفرر هولت Holt أنه حين يكون أحترام التلميذ لذاته مهددا فإن مستوى طموحه يكون ضربا من السلوك الدفاعى بدلا من أن يكون حافزا على التعلم. أما فيما يتصل بالهدف الثانى، فإنه يمكن القول بأن معظم الأطفال لا يجدون فى الفصل العاذى الفرص الكافية للمشاركه الاجتماعية. ويهيئ تقسيم الطفل إلى جماعات صغيرة، الفرص لتكوين صداقات، وعلاقات المستحب فى الاتجاهات وفى السلوك. وهذا لاينفى الحاجة إلى العناية الفردية، وخصووصا فى الحالات التى يتكرر فيها الفشل.

وبالطبع، لن يتيسر فى مدارسنا فى الوقت الحاضر تنفيذ مثل هذه الخطة فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعددة لاغراض خاصة، الا إذا أعطيت المدارس الحرية الكافية للتجريب، والا إذا تحررت عقول النظار والمدرسين من سطوة القديم المألوف.

وخلاصة ماقبل حتى الآن خاصا بدور الجماعة فى مشكلات الضبط أنه يجب على المدرس الا يخدع بمظاهر النظام المطحية فى جماعة الفصل. وهو إذا اراد أن يتعرف على اسباب المشكلة، تعين عليه أن يحلل معنى السلوك الملحوظ وصلته بالشخص كشخص، وبالعوامل الكامنة فى جماعة الفصل.

وفى ضؤ هذا التحليل، يستطيع أن يقرر ما إذا كانت جهوده تهدف إلى التأثير على الفرد أم على الجماعة، أم على كليهما، وهل يهدف إلى تغيير فى السلوك السطحى أم إلى تعديل فى الاتجاهات ثم عليه أن يقيم دائما نتيجة عمله، وأن يغير من خطته تبعا للموقف.

التفاعل الاجتماعى والصحة النفسية فى المدرسة

تتصل كل الأسس والموضوعات التى تناقش فى هذا الفص بالصحة النفسية لكل من التلميذ والمدرس، وذلك بصورة مباشرة، أو غير مباشرة ولعل النتيجة الهامة التى يشير إليها الكثير من هذه الدراسات هى أن توافق التلميذ أو الطالب يتصل اتصالا وثيقا بالجو الاجتماعى السائد فى جماعة المدرسة، والمدرس هو الاداة الأولى فى اشاعة هذا الجو، ووسيلته إلى ذلك هى العلاقات بين الأشخاص. وسوف نواصل فى الفقرات التالية مناقشة دور الجماعة فيما يتصل بالصحة النفسية للتلميذ.

ويستطيع المدرس باستخدامه الأساليب السوسيو مترية وغيرها، ان يكشف عن الأطفال الذين يسؤ توافقهم نتيجة نبذ الجماعة لهم فى مواقف اللعب، أو فى الدراسة، أو فى غيرهما، وإلى أى حد يكون هذا النبذ نتيجة لسلوكهم، وهل يتبادل الأفراد علاقات طيبه فى مختلف نواح النشاط، وما هى العلاقات بين الجنسين إذا كان التعليم مختلطا وهل هناك تغير أو نمو اجتماعى، وما هى الخطوات التى يمكن أن تتخذ لزيادة تماسك الجماعة ومساعدة الأفراد على التوافق؟

ويذكر أو لسون أنه فى معظم الحالات يتطلب الامر دراسة تفصيلية لحالة كل فرد على حدة، إذا اردنا فهم شخصيات «النجوم»، و«المعزولين» فلا نقتصر

على عوامل معينة فى سلوكهم، غير أن البحوث تشير إلى بعض التعميمات المعقولة، ومنها انه يغلب أن يحصل المصابون بامراض مزمنة والذين ينزعون إلى السيطرة، والذين ينظر اليهم على انهم «مشكلون»، وكذلك الأطفال الجدد والخجولون على اختبارات سوسيومترية أقل مما يحصل عليها الأطفال الذين يوصفون بالهدؤ، والطيبة والتوافق ، والصداقة، وامكان الاعتماد عليهم ـ على اختبارات أكثر من المتوسط. وبالطبع تختلف الصورة باختلاف مرحلة النمو.

ومما لاشك فيه ان أى طريقة لتقسيم التلاميذ لها دلالتها بالنسبة لصحتهم النفسية. ذلك أنه حين يكون الفرد مع اخرين يستجيبون له، ويرغب هو فى أن يكون معهم، فإنه يشعر بامن أكبر. وبقدر تحررهمن التواتر فى علاقاته مع الآخرين، بقدر مايسهم فى العمل الجماعى بصورة فعالة. والجماعة يرتفع مستوى الروح المعنوية فيها إذا استطاع أفرادها الساهمة واتفاعلى معا فى حرية.

الا أن التلاميذ فى المدرسة لا يشعرون عادة بالامن الكافى للتفاعل معا فى جماعة. وتستطيع المدرسة أن توفر لتلاميذها هذا العشور بالامن إذا امكن للجماعات «الطبيعية» أن تتكون، وان تعمل. ووسيلة المدرسة إلى ذلك هى الأساليب السوسيومترية.

الا انه من المهم التأكيد بان الاختبار السوسيومترى يطبق فى موقف معين، ولغرض معين، ويجب الا يتجاوز استخدام نتائجه حدود هذا الموقف، وهذا الغرض لانه لايمكن غالبا تعميم اختيار الفرد لاشخاص معينين فى موقف معين إلى مواقف اخرى.

وفى استخدام نتائج الاختبار السوسيومترى، يجب التأكد من أن كل فرد قد

اجيب إلى بعض اختباراته على الأقل، وأن أعلى درجة من الاختبار يعبر عنها الفرد أو أعلى درجة من الاختبار المتبادل، تستخدم بقدر الامكان فى التقسيم إلى جماعات صغيرة. فمثلا إذا لم يكن الفرد موضوع اختيار من احد فى الجماعة، أو إذا كان قد اختار اشخاصا غير أولئك الذين اختاروه، فإنه يجاب فى هذه الحالة إلى اختياره الأول. أما إذا كان الاختيار الثانى للفرد اختيارا متبادلا، ولم يكن اختيار السوسيومترى اختيارات سلبية، فإنه يجب بذل كل محاولة لابعاد الفرد عن الجماعة التى لا يوجب أفرادها بزمالته.

والفرد إذا اطمان فى جماعته فإن ذلك يمهد له الطريق لان بيدا النظر إلى من سبق له رفضهم من الزملاء، نظرة أكثر ودا وصداقة.

ولذلك، فإنه من الشائع أن تقل الاختيارات السلبية فى الاختبار الثانى والا تتركز هذه الاختيارات السلبية على اقراد قليلين ممن اتخذتهم الجماعة «كبش الفداء» نتيجة عدم شعور أفرادها بالامن عامة.

وأحيانا تتأثر أنماط الاختيار بعامل جماعى متميز مثل العنصر، أو الجنس، أو الذين، أو المستوى الاقتصادى ـ الاجتماعى، بحيث تبدو الجماعة منقسمة على أساس هذا العامل. وفى هذه الحالة، يجب الا يعكس تقسيم الجماعة الانقسام على أساس هذا العامل. فإذا كان البنين فى جماعة يختارون البنين غالبا، والبنات يحترن البنات، فإن الفصل يقسم برغم ذلك بحيث يختلط البنين والبنات، بينما تتاح الفرصة لافراد الجماعة للتفاعل والتكامل فى شبكة العلاقات الجماعية، وتتحسن أنماط الاختبار. والملاحظ أن أجابة الفرد إلى بعض اختياراته تؤدى إلى شعوره بانه مرغوب فيه من اشخاص اخرين معينين، ويساعده ذلكعلى التعبير الحر عن مشاعره،وعلى استخدام قدراتة. وكثيرا

مايقتضى الامر ان يستعين المدرس بوسائل اخرى لاضفاء معنى واضح على الانماط السوسيومترية ن اجراء مقابلات سوسيومترية مع التلاميذ للتعرف على أهمية كل اختيار بالنسبة للفرد، وكذلك ملاحظة السلوك الفعلى للتلاميذ وغير ذلك من الأساليب والوسائل التى تعين المدرس على ان يفهم الفصل كجماعة، والتلاميذ كأفراد.

والمدرسة الحديثة لاتهتم فقط بالنمو الاجتماعى والانفعالى للطفل بل بمستقبله أيضا فى المجتمع. ومن المعقول ان نتنبأ بأن الطفل الطفل الذى يسؤ توافقة فى المدرسة، هو الذى يشعر بالمرارة نحو المجتمع وهو راشد، أو هو الجانح، أو المجرم. ولذلك، فإنه من المهم جدا اتخاذ اجراءات وقائية، الا ان دور المدرسة فى هذا المضمار جزئى فقط، حيث إن الصورة السوسومترية التى نحصل عليها فى الفصل المدرسى هى انعكاس أيضا للمجتمع الخارجى. كما ان المكانة الاجتماعية للفرد فى الفصل، وفى المجتمع، لا تتغير بسرعة رغم المحاولات المقصودة ومن واجب المدرسة ان تتعاون مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية فى هذا المضمار.

وفى راى كيوبى، وهو محلل نفسى، ان وظيفة المدرسة فى مجال الصحة النفسية هى الاقلال من التناقص بين المستويات الشعورية واللاشعورية فى الشخصية الإنسانية. فإن دور التربية هوالوقاية، والتصحيح، والحد من هذا التناقض بين المستويات وذلك عن طريق اعطاء التلاميذ الفرص للتعبير عن انفسهم وعن مشكلاتهم فى جماعاتهم، وهذا هو الهدف من تلك الأساليب الجماعية فى التدريب على العلاقات الإنسانية والصحة النفسية.

العلاج الجمعى

تتراوح الأساليب التى يمكن ان نطلق عليها هذا الاصطلاح من التدريس والمحاضرات، والبرامج الاجتماعية، وعلاج الصعوبات فى المحيط الشعورى إلى التحليل، والتفسير، وعلاج اشد رجات لصراع. ولا نعنى بذلك ان المدرس أو الرائد يجب ان يكون اخصائيا فى العلاج النفسى، ولكنا نقصد إلى ان خطة العلاج الجمعى الشامل فى المدرسة، كما هى فى مستشفى الأمراض العقلية تفسح المجال أمام كل من المدرس والرئد، للمساهمة الفعالة. فى وضع خطة العلاج الجمعى موضع التنفيذ، كما ان المدرس والمعالج يواجة مشكلة استخدام الفصول النظامية، أو الجماعات الخاصة لتطبيق وسائل العلاج الجمعى. وقد أدى ازدحام المدارس ومعاهد التعليم والجامعات بالتلاميذ والطلاب إلى استخدام الجماعات فى العلاج النفسى وإلى ان تتجاوز هذه الجماعات فى اعدادها أحيانا مايناسب العلاج. ولكن لاينبغى ان يظن ان العلاج الجمعى قد وجد ليحل مشكلة صعوبة توفير العلاج الفردى. فالعلاج جماعة له قيمتة فى حد ذاتة. بل قد يكون انسب من العلاج الفردى فى بعض الحالات كما انه لايتعارض معه.

تدريب المدرسين

توسعت وزارة التربية والتعليم توسعا كبير أ ومحمودا فى برامج تدريب المدرسين . وهو أمر تشتد الحاجة إليه، وخاصة بالنسبة للمدرسين غير المؤهلين تربويا وكذلك فى برامج التأهيل التربوى لمعلمى المرحلة الابتدائية أو التعليم الأساسى. وتتراوح الطرق المستخدمة فى هذه البرامج من المحاضرات التقليدية ـ بل وأحيانا المذكرات ـ إلى حلقات المناقشة وندوات البحث ولا

تتوفر لدينا ـ مع الأسف ـ البيانات الكافية للحكم على مدى صلاحية الطرق التدريبية المتبعة، وعلى كفاية هذه البرامج وتحقيقها لاهدافها.

ولقد تحدثنا عن الأسس العامة لاختيار القادة وتدريبهم على العلاقات الإنسانية. وهى اسس تنطبق ـ فى ضؤ الأهداف السليمة للتربية ـ أكثر ما تنطبق على تدريب المدرس، سواء فى مرحلة اعداده بمعاهد اعداد المعلمين، وكليات التربية، أو فى تدريبه أثناء الخدمة. ولذلك، فإنه يحسن بالقارئ الرجوع إلى هذا الفصل. وسوف نكتفى فى هذا المقام بالتعرض فى إيجاز لمشكلات تدريب المدرسين أثناء الخدمة، والحلول المقترحة لها. وهى تتضمن خطة للتدريب يقترحها ثيلين، ويرى انها يمكن أن تطبق إيضا فى مجالات أخرى مثل تدريب امناء المكتبات، والاخصائيين الاجتماعين الخ الا أنه قبل أن نعرض هذه الخطة يجب أن نوضح دور المدرس كقائد وقد سبق أن ناقشنا (ص ٢٦٣) نظرية جوردون عن القيادة ـ المتركزة ـ حول الجماعة. وقد لخص جوردون (٣٦) ١١ دراسة عن القيادة فى مجالات تعليمية مختلفة، وخلص منها إلى وجود عناصر مشتركة فى هذا النمط من القيادة هى:

١. تشجيع اشتراك أعضاء الجماعة وتحميلهم المسئولية بدلا من تركيزها فى القائد.

٢. عدم فرص القائد لبناء معين، أو اجراءات مقننه مثل المحاضرات اليومية.

٣. السماح بالاتصال والتفاعلى بين الأعضاء.

٤. تحديد دور القائد طبقا لحاجات الجماعة بدلا من أن يحدده القائد نفسه.

والنتيجة العامه لهذه البحوث، هى أن هذا النمط من القيادة من الممكن تحقيقه داخل الفصل، كما أنه يمتاز بجوانب عديدة هامه منها:

١. أن التلاميذ يتعلمون قدرا من المعرفة يساوى أو يزيد على ما يتعلمه التلاميذ تحت قيادة ـ متركزة ـ حول ـ المدرس.

٢. تحقيق قدر أكبر من اشتراك التلاميذ فى نواحى النشاط.

٣. تحقيق قدر أكبر من الاستمتاع بالخبرة.

٤. تحقيق قدر أكر من البصر، والتوافق الشخصى، والسلوك الاجتماعى المتكامل، والقدرة على التعاون مع الآخرين، وحرية التعبير عن المشاعر والاتجاهات. كما أنه يكون من الايسر للتلاميذ الاتفاق على راى موحد، والشعور بالرضا عن القرارات المتخذه، ورغم تناقص بعض هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات ضرورة الاهتمام بالمرس كقائد، وتدريبيه على العلاقات الإنسانية الطيبه بل أن تغيير المنهج نفسه، يجب أن يكون ـ جزئيا على الأقل ـ تغييرا فى بناء العلاقات الإنسانية فى المجتمع المدرسى.

ولعل أهمالنا لهذا المفهوم فى محاولاتنا المتعددة لتغيير المناهج، سبب أساس من اسباب فشل هذه المحاولات فى الكثير من الاحيان فليس تغيير المنهج مقصورا على تغيير فى موضوعه، بل يجب أن يهدف أيضا إلى تسهيل تغيير الناس الذين يتعلمون. وإلى هذا الهدف يجب أن تتجه برامج التدريب.

أهداف التدريب

نحن جميعا نقدر مشاكل المدرسين، وما يقع على اكتافهم من اعباء جسام تستنفذ قواهم كل يوم. ولذلك، فإن الحديث عن التدريب المدرسين لا يجب

النظر إليه على أنه مجرد عبء أخر يلقى على كواهلهم بل يجب أن يكون جزءا من الحياة داخل المدرسة ، ويجب أن يكون متكيفا مع حاجات المدرسين كأفراد، الا انه فوق كل ذلك، يجب أن يسهم فى تحسين البرنامج المدسى.

وتتوقف كفاءة التدريس أول ماتتوقف على المدرس: ما يقوله وما يفعله، أفكاره، ورغباته، واتجاهاته، ومشاعره، وقيمه التى ينقلها إلى تلاميذه داخل الفصل أو خارجة. والتدريس عملية انتاجية مستمرة تتأثر كفائها بعوامل متعددة مثل التعب والمهارة، والاستبصار، والقلق والثواب. والحاجات الشخصية، وغير ذلك كثير من العوامل.

وحيث أن التدريـ ـ هو ما يفعله المدرس، فإن تغيير التدريس يعنى تغييرا فى المدر ـة، وذلك فى بعض النواحى على الأقل. ولن يغير المدرس الا المدرس. و التغيير المقصود هو التحسين فى القدرة على معالجة الموقف، هى فى واقع الامر، القدرة على معالجة الذات فى موقف، وعلى وجه التحديد معالجة المشاعر فى تفاعلها مع الموقف. وقد تتم تلك المعالجة على عدة صور، منها: أن ينكر المدرس الشعور بنقص الكفاءة فى التعامل مع الأطفال، وفى تكوين علاقات طيبه معهم، أو أن يتعرف على مشاعرة ويحاول فهمها، ثم يحاول شعوريا اكتساب المعلومات، والمهارات، والاتزان الانفعالى اللازم لتحسين طريقة التدريس، والرضا عن عمله، أو أن يقاوم مشاعره، ويحاربها، أو يسقطها على الآخرين، أو يهرب منها، إلى غير ذلك من صور المعالجة.

والتغيرات التى يمكن أن يجد المدرس فى نفسه الدافع إليها خلال خبرته هى الخبرات التى يرغب فيها، والتى لا تحيط بها عوامل التهديد أو الارغام أو الخوف. ولذلك فإن التغييرات المطلوبة تختلف من مدرس إلى آخر ويجب أن

يحدث بصورة فعالة، تعين أن يكون مستمدا من حاجات المدرس، وأن يكون تغييرا متكاملا فى الذات ككل.

مقاومة التغيير

ولكى نفهم الظروف التى تدعو إلى التدريب، فإننا نتساءل لماذا لاتحدث هذه التغييرات المطلوبة تلقائيا؟ وما الذى يعترض حدوثها؟ يمكن أن نفترض وجد عوائق تحول دون الوعى بالمشاعر المناسبة، أو دون تشخيص الانواع المعينه من المشكلات التى تواجه المدرس أو دون تصور الاحتمالات الممكنة، وتجريب الطرق الجديدة. فمثلا، قد يكره المدرس تلاميذ معنيين، ولكنه لا يدرك ذلك لان هناك معيارا جماعيا ضد التحيز.

وثمة عوائق أخرى منها: أن المدرس قد يكون متوهما فى نفسه الخبرة، والعصمة من الخطأ، أو فى حاجة إلى مثل هذا التوهم، فيير الفشل، ويظنه نجاحا. ومن هذه العوائق أيضا، أن المدرس قد يشعر بان التغيير المطلوب أكبر من أن تتسع له طاقته، فطريقة الواحدات تتطلب اعدادا ضخما، والخروج عن الكتاب المقرر لا يجوز، واشتراك التلاميذ فى اختبار مواد الدراسة يعنى تغييرا كاملا فى طريقة التدريس ومادته الخ.... كما أن المدرس يدرك على مستوى. تحت ـ شعورى «بأن أى تغيير هام فى نفسه كمدرس يعنى أيضا تغييرا فى دوره أو مركزه فى هيئة التدريس. فمثلا، المدرس الذى يستمد أشباعا من تزعمه للمعارضين للطريقة الكلية ى تعليم القراءة، قد يعز عليه أن يتخلى عن دوره إليه، فهو يخشى أن يخيب ظن الناس فيه، أو أن يكون فى هذا التغيير ما يهدد الآخرين، أو ما يضيف مسئولية جديدة أو مسئولياته. ثم اخيرا يأتى دور الخوف من المجهول، وعدم الثقة بالقدرة على تجريب الجديد، فالتغير، اذن، يتضمن

صراعا بين القديم والجديد: وتناقضا فى المشاعر، قد يحاول المدرس ستره عن طريق الحماس الزائد، أو التعويل الزائد على ما يقوله اصحاب الرأى - الجديد، أو عدوانا يوجه إلى من يتمسكون بالقديم الخ.... ولعمل أهم مشكلة فى التدريب هى معالجة هذا التناقص فيما فيما يستصل بالتغيير.

ويسهل التخلص من هذا الصراع والتناقص عن طريق العمل فى الجماعة المناسبة، وهى جماعة الزملاء التى يمكن فيها للعضو أن يعبر عن مشاعر التشكك والعدوان، والحماس، الخ..... ولتى يساعده الأعضاء الاخرون فيها على تكوين ادراك صحيح للعمل. ذلك، لان هذه الجماعة تمكن العضو من مواجهة مشاعره حين يكتشف أن الآخرين يشعرون بنفس شعوره، كما تشجعه على الانتاج لانه يجد فى الجماعة ما يتحدث أو يكافأ عن، ومثل هذه الجماعة يجد العضو فيها الترحيب، أو على الأقل فرصة الاستماع له. ولذلك يرى ثيلين أن خير وسائل التدريب - أثناء الخدمة، هى أن يلحق كل مدرس بجماعة صغيرة من مدرسى المدرسة، يتحمل كل عضو فيها مسئولية مساعدة الآخرين. ومثل هذه الجماعة يمكن لافرادها أن يلاحظ بعضهم البعض الآخر فى عملهم اليومى فى فترات معينة تعقبها مناقشة بقصد التشخيص، وتبادل الخبرات والاشتراك فى الخطيط، وتنظيم النشاط. ويتطلب ذلك بالطبع، تعاونا كبيرا من جانب الناظر، ولجماعة التدريب أن تستعين بكل المصادر المتوفرة من مفتشين، ومدرسين أوائل، واساتذة معاهد المعلمين وكليات التربية، بل وبالمواطنين من رجال التعليم السابقين.

والحق أن هذه العملية تحدث عادة بصورة مصغرة غير رسمية فى مجالات العمل اليومى بالمدرسة. فالمدرسون يتبادلون الرأى، بل ويتعاونون فى عملهم

مع غيرهم، ومع المفتش والناظر. ولكن يجب أن تكون جماعة التدريب جزءا متوقعا منظما من الحياة المدرسية. ويتطلب ذلك أن يكافأ كل مدرس على مدى مساهمته فى الاتفاع بمستوى التدريس بالمدرسة وخاصة عن طريق جماعة التدريب. الا أنه يجب أن يفهم أن التدريس الجيد لايعنى طريقة واحدة فى التدريس، بل طرقا عدة تختلف باختلاف المواقف. وهذا الاختلاف فى طرق التدريس يشجع عل التجريب والابتكار. ولكن تبادل الرأى يؤدى إلى أقصى فائدة ممكنه.

والوسيلة البسيطة لتحقيق مثل هذا التبادل قد تكون فى أعطاء نموذج عملى لطريقة جديدة يطبقها مدرس على جماعة من التلاميذ المتطوعين ويشهدها باقى المدرسين، ثم يتناقشون ويتبادلون الرأى فى محامنها ومساوئها. ويتطلب ذلك بالطبع، دقة فى اختبار النماذج وتمويعها. ولعل لجنة تتكون من مندوبى جماعات التدريب هى التى يجب أن تتولى هذا التنسيق لتصمن تعاون كل جماعات التدريب، والتنافس الطيب الموجه من الجميع لخير المجموع.

والناظر كقائد، يلعب دورا هاما فى عملية التدريب. وقد تعترض قيامه بهذا الدور بعض الصعوبات، نظرا لاحتمال تعارض وظيفة وأتجاهات المدرب مع وظيفة واتجاهت الرئيس الادارى. ولذلك، فإنه من المهم أن يكون الناظر متفهما، ومؤمنا باهداف عملية التدريب، ويجب أن يكون دوره فيها دور التشجيع، والتيسير. ونذكر بهذه المناسبة، أن ميللر قام بدراسة شملت ٢٠٥ من نظار المدارس الثانوية، فوجد أن النظار الذين قدر المدرسون أنهم ديموقراطيون، وقدر رؤساؤهم أنهم أكفاء كانوا يقضون وقتا أطول فى الاشراف للتأكد من انجاز العمل، ووقتا أقل فى حل «مشكلات ضبط التلاميذ» (قام النظار

بانفسهم بتقدير توزيعهم لاوقات عملهم). ولكن النظار الذين كانوا يقضون وقتا اطول فى البحوث قدر مدرسوهم انهم ديمقراطيون بينما قدر رؤساؤهم انهم أقل كفاءة. وبالطبع،يجب ان تكون جماعات التدريب فى موضع يمكنها من ان تشير ببعض تغييرات ادارية، كأن تشير بتعديل الجدول، واطالة الفترة المخصصة للدرس كى تتاح للتلاميذ فرصة كافية لتصميم خطة وتنفيذها، أو ان تقترح زيادة عدد المراجع بدلا من قصرها على الكتاب المقرر، أو توصى بتعديل حجم الفصل، أو بضرورة التدريب على طرق المناقشة وأساليب القيادة، أو طرق التعامل مع أولياء الأمور.

ومن الصعوبات التى تعترض تطبيق هذه الخطة، ان بعض المدرسين قد لايتوافر لدية الدافع الكافى للانضمام إلى جماعة من جماعات التدريب. ومثل هؤلاء،لايجب ارغامهم على ذلك، اذلا يستقيم الارغام مع اكتساب خبرة من هذا النوع. كما ان البعض يصعب عليه العمل فى جماعات صغيرة يرتبط اعضاؤها ارتباطا وثيقا. وهذا البعض يحتاج وقت ليرى نتائج مايعملة الآخرون. ويحسن بصفة عامة ـ ان تبدأ الخطة بالجماعات التى يتوفر لديها الاهتمام والاستعداد الكافيين، مع تشجيعها، وتوفير الامكانيات لها.وتقدم هذه الجماعات تقريرها إلى هئية التدريس مجتمعة. ويتكون ـ بتقدمالبرنامج ـ معيار جماعى نو الاشتراك فى جماعات التدريب، وتوقع الخير منها. ويشجع هذا التقدم الآخرين على الانضمام. ومن الصعوبات المتوقعة أيضا، عدم توفر الوقت الكافى لاجتماع الجماعات. وقد لا تتيسر مثل هذه الاجتماعات الا خارج الجدول المدرسى. ولكن مثل هذا القرار يتعين ان يكون صادرا عن جماعات التدريب نفسها التى يتعين عليها العمل بالتعاون مع الناظر، على تدبير الحل لهذه المشكلة. وقد يظن البعض أيضا، انه يصعب توفير الامكانيات الضرورية لمثل هذه الخطة فى

الكثير من المدارس. إلى ان المصدر الأساسى الذى تعتمد علية الخطة ـ وهو المدرس ـ متوفر. ولايقلل ذلك من قيمة الاستفادة بالمصادر الأخرى.

ويتعين فى الحالة الرهنة لمدارسنا، أن يكون ناظر المدرسة هو البادئ بالخطة على أن يقدم لها بسلسة من الاجتماعات تحصر فيها المشكلات التى يواجهها المدرسون، والعوائق التى تحول دونهم ودون العمل المنتج. ثم تناقش هذه المشكلات، وتحدد العوائق. ولعل اسام الناظر فى حل بعضا يكون ابلغ اثرا من كل كلام، ولعله يؤدى إلى قيام ثقه مبتادلة بينه وبين المدرسين، ويمهد ذلك،الطريق لتأليف لجنه لاعداد الخطة وتنسيقها. وبالطبع، لن يقدر لمثل تلك الخطة النجاح ألا آذا كوفئ المدرس الذى يسهم فى برنامج التدريب بصورة منتجه فعالة، مكافأة مجزية تدعم نتائج التدريب، وألا إذا كان تقيم الخطة جزءا متكاملا منها.

ويجب ان يفهم ان تطبيق مثل هذه الخطة لا يتنافى مع قيام الرامج التدريبية الخاصه لمختلف فئات العاملين فى مجال التربية،سواء خارج نطاق العمل أو داخله، ونورد فيما يلى نموذجا تطبيقيا لتجربة فى التدريب استغرقت اسبوعا وشملت ٣٤ من قادة البحوث فى المناهج فى مختلف الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد حددت أهداف هذا العمل التدريبى فيما يلى:

أ. تبصير القادر بعملية البحث التعاونى فى المناهج.

ب. تحسين القدرو على تشخيص مشكلات العلاقات الإنسانية فى البحث التعاونى فى المناهج.

ج. التدريب على مهارات معينه فى البحث التعاونى، وفى القيادة، وفى التخطيط، وفى التقويم.

د. الربط بين الخبرة المكتسبة فى التدريب، وبين المشكلات الواقعية التى يواجهها هؤلاء القادة.

وقد سبق انعقاد المعمل التدريبى جلسات مهيديه استغرقت ثلاثه أيام، وحصرها تسعة من أعضاء هيئه التدريس به، ووزع العمل فيما بينهم على الصوره التالية: مدير، منسق البحوث، قادة للجماعات المعملية. وقد خطط للعمل بحيث يهيئ مواقف يختلف فيها الأعضاء سلوكهم اختبارا ناقدا، باستخدام الطريقة التجريبية، و بحيث يؤدى إلى تحسى فى الاتجاه وفى طرائق العمل. وكانت الخطة مرنة تسمح بتعدد يليها بقا للظروف، وتتركز حول التدريب العملى أكثر مما تتركز حول المناقشة.

وقد شملت الخطة نواحى النشاط التالية:

١ ـ جماعات معملية:

تتكون كل من الجماعات الثلاث من ١٤ أو ١٥ عضوا، وتجتمع كل منها ١٢ ساعة: مرة ثلاث ساعات، وخمس مرات كل مرة ساعتان خلال الأسبوع، وذلك للتدريب المعملى على العلاقات الإنسانية والمهارات الأزمة للبحث التعاونى فى المناهج. وكان يشرف على كل جماعة عفوان من هيئة التدريس يحفظان سجلات بكل ما يحدث. وفيما يلى على سبيل المثال ملخص لنشاط الجماعة وعبر عما يتوقع ان يحصل عليه من المعمل، الجلسة الثانية: مناقشة للجوانب المختلفة فى طريقة «دراسة الحالة» فى بحوث المناهج، الجلسة الثانية: تطبيق الطريقة على موقف معين مسجل صوتيا، الجلسة الرابعة حالة

استخدمت فيها طريقة «تمثيل الادوار» مجسلة صوتيا الخ..... وفى كل جلسة الأعضاء يقومون بتسجيل الموقف، ونقده، وتقديم الاقتراحات. وفى نهاية كل جلسة يقومون بتقويمها على مقياس من خمس نقط.

٢ ـ جماعات خاصة:

اعدت مقدما، واستغرقت اجتماع كل منهما ساعتين أو اربع ساعات للتدريب المباشر على موضوعات معينه مثل: جمع وتحليل البيانات عن الأطفال، اجراء التجارب، تخطيط على صورة «بحث عو الفعل» اعداد استمارات البحث، تشجيع المشاركة فى القيادة، القيام بدور المستشار فى بحوث المناهج، تشخيص موقف مدرسى مضطرب، الخ...

٣ ـ الجلسات العامة:

وتهدف إلى تكوين اطار عام، وزيادة الحساسية، واحيانا المهارات. وكانت هيئة التدريس هى التى تقوم عادة بالتخطيط لها ولكن كان يشارك الأعضاء، وخاصه فى «تمثيل الادوار» وفى نهاية كل جلسة يملاء الأعضاء استمارات لتقويمها تتضمن ملاحظانهم عن نقاط القوة والضعف فى الجلسه.

فمثلا، بدأت الجسة الرابعة وموضوعها «خصائص الجماعات العامة»، بمحاضرة لمدة عشرين دقيقة. وقد تناولت المحاضرة المتغيرات الجماعية مثل: تاريخ الجماعة، أنماط المشاركة، الاتصال، التماسك، الجو الجماعى، المعايير الجماعيه، الاجراءات الجماعية، سلوك الأعضاء، سلوك القائد، الخ.... ثم اعقب المحاضرة عرض استخدم فيه «تمثيل الادوار»، وموضوعه اجتماع مدرسى مدرسة ابتدائية بناظرها، وبمندوب المنطقة التعليمية للمرة الرابعة لمناقشة مشكلة كتابة التقارير لاولياء الأمور ثم انقسم الأعضاء إلى جماعات ضغيره اجتمع كل منها

لمدة عشر دقائق لمناقشة ملاحظاتهم عن الموضوع، ثم على الأعضاء استمارة التقويم.

٤ ـ الاستشارات فيما يتصل بمواقف العمل:

وفيما يستشير الأعضاء الاساتذة فيما يتصل ما كسبوه من خبرات تدريبيه فى مواقف العمل الواقعية.

٥ ـ جماعات تكون عشوائيا:

وتجتمع مرتين بقصد تبادل الاراء والخبرات والتعبير عن الاستجابات لهذه الخبرات، وللتنفيس الانفعالى.

٦ ـ جماعات تتكون من عضوين عن كل جماعة معملية تجتمع يوميا مع اعضاء هيئة التدريس المختصين لتقديم الاقتراحات.

٧ ـ اجتماعات هيئة للتدريس وهو اجتماع يومى لاستعراض التقدم، واتحاذ القرارات اللازمة.

وكان البرنامج يتضمن أيضا عرض افلام عن مشكلات العلاقات الإنسانية وقد طبقت مختلف المقاييس على اعضاء المعمل قبل ويعد انتهاء فترة التجربة، كما طبقت أيضا على جماعة ضابطة متكافئة تكونت على أساس ترشيح كل عضو لزميل له فى المهنة ويشابهه فى الاهتمامات، وكلنه لم يشترك فى البرنامج التدريبى.

وقد شملت البيانات والمقاييس التى استخدمت فى التطبيق انواعا متعددة مثل استمارات طلب الالتحاق بالمعمل، اختبارات اسقاطية من نوع تكميل الجمل، تحليل، تمثيل الدور استمارات الاستجابة للاجتماعات، ملاحظات

هيئة التدريس، جلسات تقويمية عامة، استمارات تملا بعد العودة إلى مقر العمل، متابعة فى موقف العمل، الخ....

وقد دلت هذه المقاييس على ان الأعضاء قد تقدموا تقديما دالا من حيث مهارات واساليب البحث التعاونى، وحل مشكلات العلاقات الإنسانية، الا ان الأعضاء لم يشعروا بأنهم قد استطاعوا التأثير فى الناس الذين بعملون معهم، ونقل هذه التغيرات إليهم.

المراجع

١ ـ على سليمان (٢٠٠٠): نظريات التعلم وتطبيقاتها فى التربية الخاصة الصفحات الذهبية، الرياض.

٢ ـ على سليمان (١٩٩٩): عقول المستقبل، الصفحات الذهنية الرياض.

٤ ـ على سليمان (١٩٩٩): مقدمة في البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقليا، الصفحات الذهبية الرياض.

٥ ـ على سليمان (٢٠٠٧): سيكولوجية النمو للعادين وغير العادين مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

٦ ـ على سليمان (٢٠٠٩): مدخل في علم النفس مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

٧ ـ على سليمان (٢٠١١): علم النفس الارشادى والصحة النفسية مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

٨ ـ على سليمان (٢٠١٢): علم النفس الاجتماعى مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

٩ ـ على سليمان (٢٠١٢): ذات الإنسان وذكاء الوجدان مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

١٠ ـ على سليمان (٢٠١٣): العلاج السلوكى وتعديل سلوك الأطفال مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

١١ ـ على سليمان (٢٠١٤): المساندة النفسية والاجتماعية للحالات الخاصة مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

١٢ ـ فإن دالين.د.ب: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وسليمان الخضرى الشيخ وطلعت منصور غبريال ومراجعة سيد احمد عثمان.القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية ١٩٦٩.

١٣ ـ فؤاد البهى السيد (١٩٨٠)، علم النفسي الاجتماعى دار الفكر العربى القاهرة.

١٤ ـ نجيب إسكندر ولويس كامل مليكة ورشدى فام منصور: الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى. القاهرة. مؤسسة المطبوعات الحديثة ١٩٦١.

15- Ainsworth, m.d. infancy in Uganda' infant care and the growth of love. Baltimore, johns Hopkins, 1976.

16- allport, F.H. social psychology. Cambridge. Houfhton Mifflin. 1924.

17- Aly Suleiman (1984) Beratung Psyclologie uni Buecher) verlag Hamburg.

18- Aly Suleiman (1986) Persoenlich Keitsemtswickuing (uni. Buecher) berlag Hamburg.

19- Argyle, M. Social interaction. London, tavistock, melhuen 1976.

20- Argyle, M. the psychology of interpersonal behabiour. Harmondsworth, penguin, 1973.

21- Bales, R.F. interaction process analysis: A method for the study of small groups. Cambridge, mass, Addison-wesley, 1950.

22- Bandura, A., and walters, R.H. adolescent aggression. N. y Ronald, 1960.

23- Berkowitz, L. Aggression:A social psychological analysis. N.y. mcgraw-hill, 1962.

24- Bieri, J. changes in interpersonal perception following social interaction. J. abnorm. Soc. Psychol. 1953. 48, 61- 66.

25- Booth, T. growing up in society. London, Methuen, 1975.

26- Bott, E. family and social network. London, tavistock, 1957.

27- Burroughs, G.E.R. (1976): design and analysis in educational research. Birmingham. Univ. Birmingham mass. Addison Wesley.

28- Criswell, J.H. (1941): the measurement of group integration socimetry.

29- Danziger, k. socialization. Harmondsworth, penguin, 1971.

30- De gre, G. (1949); outlines for a systematic classification of s groups. Amer. Soc. Rev.

31- Dewey, R., and humber, W.J. (1966): An introduction to social psychologe. N.Y. macmillan.

32- Dollard, J., and others. (1944): Frustration and Aggression. Routedge and kegan.

33- Festinger, L., and thibaut, J. (1951): interpersonal communication in amall groups. J.abnorm. soc. Psych.

34- Gerard, h.b., and jones, E.E. (1967): foundations of social psycho-logy. N.y wiley.

35- Golembiewski, R.T.(1962): the small group. Chicago, university of Chicage press.

36- Goode, w.j., and hatt, p.k. (1952): methods in social research. N.Y. mcgraw-hill.

37- Goslin, D.A.(ed.) (1969): handbook of socialization: theory and re-search. Chicago, rand mcnally.

38- Gronlund, N.E. (1959): sociometry in the classroom. N.y. harper.

39- Hare, A.P. (1962): handbook of small group research. Glenee, ill. Free press.

40- Hare, A.P. (1962): handbook ofsmall group research. Glencoe ill., free press. 1962.

41- Heider, F. (1958): the psychology of interpersonal relations. N.y. wi-ley.

42- Humans, G. (1951): the human group. London, routledge. And kegan paul.

43- Jennings, H.H.(1943): leadership and isolation, n.y. Longmans green and company.

44- Jones, E.E., and Geraed, H.b. (1967): foundations of social psy-cholo-gy. N.J. john wiley.

45- Jones, E.E., and Gerard, H.B. (1967) foundations of social psychology. N.Y., wiley.

46- Krech,D., crutchfield, R.S., and ballachey, E.L. (1962) individual in socity. N.y. mcgraw-hill.

47- Le bon, G. (1917) the crowd. London. Univ

48- Lindzey, G., and aroneon, E. (1969): the handbook of social psy-chology. reading, massachsetts. Addison Wesley. Vol. 1.

49- Mccurdy, H.G., and lambert, W.E. (1952): the efficiency of small human groups in the solution of problems requiring genuine cooperation. J. pres.

50- Mouton, J.S., nlake, R.R., and fruchter, b. (1955): the reliability of socimetric measures. Sociometry.

51- Mouton, J.S., nlake, R.R., and fruchter, b. (1955): the validity of sociometric responses. Sociometry.

52- Murchison, c. (Ed.) (1935): A handbook of social psychology. Worcester, mass. Clark U.P.

53- Murphy, G., Murphy, L.B., and newcom, T. (1937): Experimental social psychology. N.J. harper.

54- Newcomb, t.m. (1952): social psychology. London. Routledge and kegan.

55- Selltiz, C., and others (1963): research methods in social rela-tions. N.Y. holt, Rinehart and Winston.

56- Sherif, m., white, B.J., and Harvey, O.J. (1955): status in experi-mentally produced group. Amer. J.social.

57- Sheriff, M. (1948): an outline of social psychology. N,y., harper.

58- Smith, H.C. (1967): sensitivity to people. N.y. mcgraw-hill.

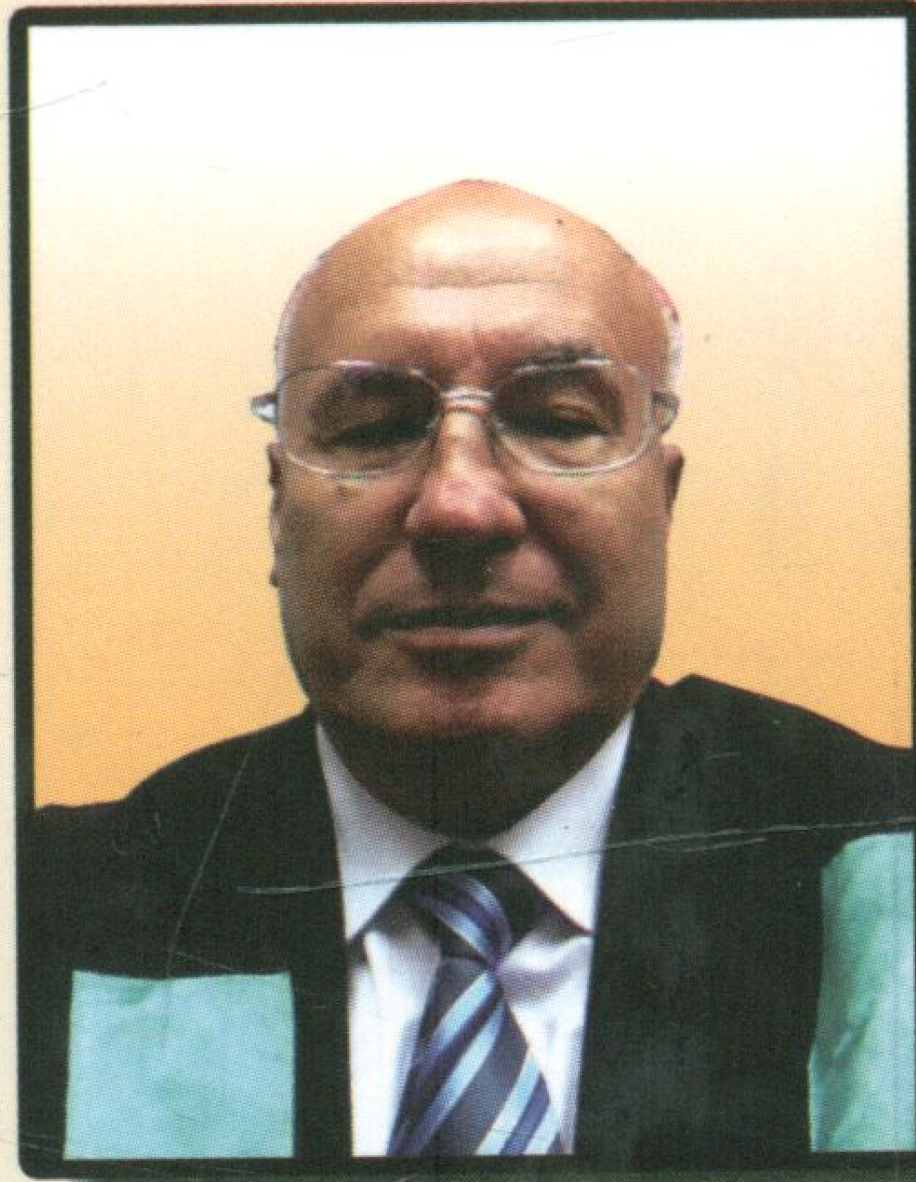
59- Smith, P.B.(Ed). (1970): Group process. Harmondsworth, penguin.

60- Tagiuri, R. (1969): person perception in lindzey, G.,and aronson, E.(Eds.). handbook of social psychology. Reading, mass. Addison Wesley.

61- Thibaut, J.W., and Kelley, H.H. (1959): the social psychology. Of group. N.y. wiley.

62- Waller,W.W., and hill, R. (1951): the family: adynamic inter pretation. N.Y. Dryden press.

63- Weiss, c.h. (1972): evaluation research. New jersey. Prentice hall.



المؤلف فى سطور

- الاستاذ الدكتور / على السيد سليمان .
- أستاذ ورئيس قسم علم النفس الإرشادى والصحة النفسية جامعة القاهرة .
- مواليد محافظة الشرقية .
- حاصل على درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراة من جامعة هامبورج بألمانيا .
- عمل مدرساً للصحة النفسية بجامعة طنطا .
- عمل أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة ، ثم رئيس قسم التعليم العالى بجامعة القاهرة .
- عمل أستاذ مشارك ، ثم رئيس شعبة اعداد معلم الموهوبين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية .
- عضو مؤسسة إكتشاف ورعاية الموهوبين بألمانيا .
- عضو مجلس إدارة الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
- عضو رابطة الأخصائيين النفسيين .
- أشرف على العديد من بحوث الماجستير والدكتوراة وتخرج على يديه العديد من الاساتذة وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات المصرية والعربية .



العنوان : ٩٣ ش مصطـ ... ٩ -
مدينة نصر - القاهر ... ربية
الهاتف :
Dar.al-jawhrah.al-mutakdma@live.com
www.daraljawharh.com

